

Інститут педагогіки Академії педагогічних наук України
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

Педагогічний дискурс

Збірник наукових праць

Випуск 3

Заснований в 2007 році

Хмельницький – 2008

УДК 37.013
ББК 74.00
П 24

Засновники:

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

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

*Збірник наукових праць „Педагогічний дискурс”
включено до переліку наукових фахових видань України у галузі „Педагогічні науки”
(постанова Президії ВАК України від 09 квітня 2008 р. №2-05/4)*

Педагогічний дискурс : зб. наук. праць / гол. ред. А. Й. Сиротенко. – Хмельницький : ХГПА, 2008.
– Вип. 3. – 216 с.

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

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

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

Заступник головного редактора: *Берека В.С.*, 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.*, завідуючий науковим відділом Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ РАДИ:

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

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

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

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

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

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

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

Грязнов І.О. доктор педагогічних наук, професор;

Дорошенко Ю.О. доктор технічних наук, професор;

Даниленко Л.І. доктор педагогічних наук, професор;

Лисенко Н.В. доктор педагогічних наук, професор;

Пустовіт Г.П. доктор педагогічних наук, професор;

Руснак І.С. доктор педагогічних наук, професор;

Семиченко В.А. доктор психологічних наук, професор;

Шпоробура І.М. кандидат педагогічних наук, доцент.

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 мистецтв: *Попик О.І.* – к.пед.н.; *Балема М.О.* – народний артист України;

Бучківська Г.В. – к.пед.н., доцент; *Слоневська І.Б.* – к.філос.н., доцент.

*Рекомендовано до друку рішенням вченої ради Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
(протокол №5 від 28 травня 2008 року)*

© Інститут педагогіки АПН України, 2008

© Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, 2008

© Ільїнський С.В. (обкладинка), 2008

ЗМІСТ

Г.М.АБРАМОВИЧ	
<i>Педагогічне значення співпраці з сім'ями у виховному процесі дошкільного навчального закладу.....</i>	<i>5</i>
В.Р.АДАМСЬКИЙ	
<i>Факультет соціального виховання Кам'янець-Подільського інституту народної освіти: структура, завдання, організація навчального процесу.....</i>	<i>7</i>
О.В.БАРНИЧ	
<i>Проекційна функція моральності в контексті процесу розвитку творчих здібностей молодших школярів.....</i>	<i>12</i>
Л.Е.БЕКІРОВА	
<i>Аналіз категоріального апарату професійної готовності майбутнього учителя початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання.....</i>	<i>17</i>
В.С.БЕРЕКА	
<i>Погляд М.М.Дарманського на сутність принципів менеджменту в освіті та їх трансформація на магістерську підготовку майбутніх управлінців.....</i>	<i>23</i>
Н.Л.БСЖАНОВА	
<i>Спецкурс „Формування оцінювальних умінь у молодших школярів” як аспект підготовки вчителя в післядипломній освіті.....</i>	<i>30</i>
О.І.БЛАЖЕВИЧ	
<i>Топоніміка як важливий чинник у формуванні в студентської та учнівської молоді любові до історії та культури рідного краю (на прикладі вивчення топонімів і мікротопонімів села Баглайки Красилівського району Хмельницької області).....</i>	<i>35</i>
Ю.І.БЛАЖЕВИЧ	
<i>Використання в курсі „Релігієзнавство” матеріалів регіональної історії з теми „Відродження православ'я на Поділлі (порівняльний аналіз релігійної ситуації в кінці XVIII – на початку XIX ст. та в кінці XX – на початку XXI ст.)”.....</i>	<i>38</i>
М.П.ВАВРИНЧУК	
<i>Школотознавство: галузь педагогічної науки.....</i>	<i>45</i>
Л.І.ВОРОТНЯК	
<i>Особливості педагогічної технології формування полікультурної компетенції магістрів у вищих педагогічних навчальних закладах.....</i>	<i>48</i>
І.А.ГАЙДАМАШКО	
<i>Подолання агресії як актуальна соціально-педагогічна проблема.....</i>	<i>53</i>
О.М.ГАЛУС	
<i>Концептуальне підґрунтя управління процесом адаптації особистості в умовах реформування вищої школи.....</i>	<i>56</i>
Г.С.ГАМРЕЦЬКА	
<i>Проблеми соціогуманітарної освіти майбутніх учителів початкової школи як викладачів курсу „Я і суспільство”.....</i>	<i>67</i>
Т.Г.ГОРЕЛІКОВА	
<i>Алгоритм розвитку організаційної культури керівника вищого медичного навчального закладу I-II р.а.....</i>	<i>72</i>
Л.А.ГУЦАЛ	
<i>Шкільна природнича освіта у нормативних документах кінця XIX – початку XX століття.....</i>	<i>76</i>
І.М.ДАРМАНСЬКА	
<i>Управлінський аспект правової підготовки майбутніх учителів.....</i>	<i>80</i>
О.І.ДЕНИЩИК	
<i>Психолого-педагогічна підготовка майбутніх юристів.....</i>	<i>85</i>
Г.О.ДОРОШ	
<i>Сприймання художньої правди через гуманістичну спрямованість літературного твору (за романом В.Барки „Жовтий князь”).....</i>	<i>89</i>
Е.Р.ЗАРЕДІНОВА	
<i>Виховний та крос-культурний аспект формування морально-ціннісних взаємин у кримськотатарській сім'ї.....</i>	<i>91</i>
О.В.КІРСАНОВА	
<i>Вплив декоративного мистецтва на формування національної свідомості молодших школярів на уроках вивчення косівської кераміки.....</i>	<i>96</i>
Ю.М.КУЗЬ	
<i>Аналіз теорії та практики правової підготовки майбутніх офіцерів (на прикладі Національної академії Державної прикордонної служби України).....</i>	<i>101</i>
О.С.КУЛИК	
<i>Фактори ефективної організації процесу творчої самореалізації майбутніх інженерів.....</i>	<i>104</i>

І.М.КУСТОВСЬКА Формування професійно значущих умінь та навичок як основна складова процесу підготовки майбутніх економістів.....	108
О.А.КУЧЕРУК, Г.В.ГРИБАН Розвиток креативності у структурі методичної компетентності майбутнього вчителя української мови.....	112
І.Ю.ЛЕВЧИК Умови забезпечення успішності у навчанні студентів з боку особистісно орієнтованого підходу: американський досвід.....	116
Н.В.ЛИСЕНКО Сучасне дошкілля України: полікультурний простір етнопедагогічної освіти дітей.....	120
В.Г.МАРЦИНЮК Навчальні технології підготовки майбутніх менеджерів у ВНЗ США.....	128
Л.В.МАФТИН Сучасні підходи до проблеми українознавства.....	132
Л.А.МАШКІНА Підготовка майбутніх дошкільних педагогів до роботи з сім'єю.....	136
О.О.МЕРГУТ Основні аспекти підготовки майбутніх дизайнерів до застосування різновидів друкованої реклами в процесі формування позитивного іміджу організації.....	141
Л.М.ОГОРОДНИК До проблеми формування комунікативної компетенції у процесі навчання англійської мови студентів вищих навчальних закладів.....	145
Л.О.ОНОФРІЙЧУК Підготовка фахівців дошкільної освіти: історичний аспект.....	149
Л.С.ПІСОЦЬКА Організація системи маркетингу навчально-виховних послуг ДНЗ та управління нею.....	153
О.Р.ПОЛЯНОВСЬКА Позакласна виховна робота як один із шляхів профілактики правопорушень дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.....	158
К.В.ПУНДА Інновації – один із перспективних шляхів якісної освіти.....	162
О.В.РОГОВЕЦЬ Громадянська культура як складова етнокультури особистості.....	166
Г.І.САВИЦЬКА Підготовка студентів до інтегрованого навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітніх навчальних закладах.....	171
Т.М.СЕВЕРІНА Формування готовності майбутніх педагогів до особистісного та професійного самовдосконалення.....	175
С.Л.СЕМЧАКЕВИЧ Особливості оцінювання школярів на уроках музики.....	179
М.В.СОЛОВЕЙ Регіональний аспект краєзнавчо-пошукової роботи учнів загальноосвітніх шкіл у другій половині ХХ століття.....	182
Г.А.СУХОВИЧ Моніторинг розвитку загальноосвітнього навчального закладу на основі комп'ютерних технологій.....	191
В.М.ТАБЕРЕ Засади розвитку іншомовної компетентності як чинника підвищення якості професійної підготовки лікарів.....	195
Г.О.ТКАЧУК Знання рідної мови – основа гуманітаризації освітнього процесу у вищих педагогічних закладах.....	198
Т.В.ШВЕЦЬ Використання методу проектів на заняттях з української літератури.....	201
О.Л.ШКВИР Професіограма менеджера освіти.....	204
І.М.ШОРОБУРА Проблеми полікультурного виховання старшокласників у процесі вивчення географічних курсів...	208

ПЕДАГОГІЧНЕ ЗНАЧЕННЯ СПІВПРАЦІ З СІМ'ЯМИ У ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті розкрито цінність та переваги співпраці з сім'ями, визначено педагогічні засади її реалізації у практиці роботи сучасного дошкільного закладу.

Ключові слова: сімейне виховання, співробітництво, співпраця, педагогічна взаємодія з сім'єю, рольове очікування, рольова поведінка.

Постановка проблеми в загальному вигляді... В основі нової філософії взаємодії сім'ї та дошкільного закладу лежить ідея про те, що за виховання дітей несуть відповідальність батьки, а всі інші соціальні інститути покликані допомагати, підтримати, направити, доповнити їхню виховну діяльність. Визнання пріоритету сімейного виховання потребує іншого змісту взаємин сім'ї та дошкільного закладу. Новизна цього змісту визначається поняттями „співробітництво”, „співпраця”, „взаємодія”. Від того, наскільки ці взаємовідносини будуть узгоджені, залежить успіх формування особистості дитини в цілому. А саме: взаємодія в педагогічному процесі сім'ї та дошкільної установи здатна здійснювати особистісно орієнтований підхід, формувати індивідуальність, актуалізувати особистісний творчий потенціал не тільки дитини, але педагогів та батьків.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми.... У педагогічних працях С.Русової, В.Сухомлинського, А.Макаренка, сучасних українських науковців, особливо М.Стельмаховича, американських дослідників Б.Спорка, Д.Еліума та Дж. Еліум доведено виключно важливе значення ролі батьків у вихованні дітей. Сучасні психологічні дослідження Б.Кочубей, О.Проскури, С.Кулачківської, Л.Венгера відмічають вплив батьків на розумовий, інтелектуальний, фізичний і моральний розвиток дитини, її статеву ідентифікацію, соціалізацію особистості. Проблеми взаємодії дошкільного закладу і сім'ї присвячені праці В.Котирло, Т.Маркової, С.Ладивір. Значення педагогічної підготовки батьків відмічає І.Гребенніков, Л.Островська. Проблеми і пошук сучасних форм співпраці педагогів із сім'єю дошкільників турбують Т.Антонову, С.Арнаутову, О.Кононко, В.Петровського.

Формулювання цілей статті... Мета даної статті – розкрити педагогічне значення та ціннісні сторони співпраці дошкільного закладу з сім'ями вихованців, довести необхідність та високоефективність її застосування, визначити основні засади реалізації такої взаємодії.

Виклад основного матеріалу... Сучасний стан дошкільної освіти потребує цілісного підходу до особистості дитини, яка тісно пов'язана з усіма організованими і стихійними, позитивними і негативними впливами як природного, так і соціального оточення.

В.О.Сухомлинський зауважував, що виховує, звичайно, сім'я в цілому – її загальний дух, культура людських стосунків. Але творять цей дух, цю культуру батьки. Без батьківської мудрості нема виховуючої сили сім'ї. Батьківська мудрість стає духовним надбанням дітей; сімейні стосунки, побудовані на громадянському обов'язку, відповідальності, мудрій любові і вимогливій мудрості батька і матері, самі стають величезною виховуючою силою. Але ця сила йде від батьків, у них – її коріння і джерело [8].

Цим пояснюється необхідність педагогічного взаємозв'язку сім'ї та дитячого садка на основі об'єднання їх виховних зусиль. Вихователь та батьки, об'єднані у своїй діяльності, діють в інтересах дитини, приймають рішення стосовно її виховання та навчання, створюють для неї належні умови.

Суть понять „співробітництво”, „співпраця” полягає у беззаперечній рівновартісності внеску кожного учасника педагогічного процесу та у відсутності привілею вказувати, контролювати та оцінювати. „Взаємодія” являє собою спосіб організації спільної діяльності (в нашому випадку такою діяльністю є виховання дитини-дошкільника), яка здійснюється на основі соціальної перцепції за допомогою спілкування.

Співпраця передбачає гармонізацію стосунків між вихователями і родиною дитини. Психолог В.Петровський визначив особливу форму спілкування між вихователями та батьками – „довірливо-діловий контакт” [7]. Така взаємодія розглядається як цілісне об'єктивно-суб'єктивне явище в психолого-педагогічній системі й передбачає взаємодопомогу, співробітництво, узгодження зусиль, спрямованих на допомогу у вирішенні різноманітних ситуацій та проблем, в яких діє, живе чи просто перебуває дитина.

Як зазначає М.Машовець [5], інтерактивний аспект спілкування, який лежить в основі педагогічної взаємодії, передбачає наявність ролей та рольового очікування.

Вихователь, ставлячи перед собою завдання реалізації співпраці з батьками, визначає, в яких саме ролях він хоче їх бачити і чого саме очікує від їхньої участі в педагогічному процесі. Від того, ким будуть батьки в групі (контролер, помічник, одноступенець), залежатиме стратегія спільної діяльності.

Сучасні батьки також чекають від вихователя адекватної рольової поведінки: не тільки доглянути дитину, а й якнайкраще сприяти її всебічному розвитку.

Не менш важливо й те, ким відчуває себе сам вихователь – старшим товаришем, другом, наставником, ментором, вчителем, сторонньою людиною.

Спільна робота дошкільного закладу й сім'ї будується на наступних основних засадах, які визначають зміст, організацію і методику цієї роботи:

1. Єдність в роботі дитсадку і сім'ї у вихованні дітей. Вона досягається у тому випадку, коли мета і завдання всебічного виховання добре відомі і зрозумілі не лише вихователям, але і батькам, коли батьки знайомі з основним змістом, методами і прийомами виховання маленьких дітей і певною мірою оволоділи ними.

2. Взаємна довіра у взаємовідносинах між педагогами і батьками, доброзичливе ставлення один до одного, розуміння потреб та інтересів дитини й своїх обов'язків як вихователів; зміцнення авторитету педагога в сім'ї і батьків у дитячому садку.

3. Взаємодопомога у спільній роботі по вихованню дошкільників. Дошкільний заклад повсякчас й різноманітними шляхами допомагає батькам у вихованні дітей. В свою чергу батьки допомагають дошкільному закладу в різноманітній виховній і господарській роботі, піклуючись тим самим про виховання не лише своєї дитини, а й інших малят.

4. Вивчення кращого досвіду сімейного виховання, пропаганда його серед широкого кола батьків, використання в роботі дошкільного закладу позитивних методів сімейного виховання (в підході до окремих дітей та інше).

5. Використання різноманітних форм роботи дошкільного закладу з сім'єю: ознайомлення з життям дитини вдома, в сім'ї; педагогічні бесіди з батьками й іншими членами родини, консультації; групові й загальні батьківські збори; наочна й педагогічна пропаганда. Індивідуальні і колективні форми роботи з батьками, поєднуючись між собою, доповнюють одна одну, сприяють зміцненню зв'язків з сім'єю і дитсадком.

6. Систематичне здійснення зв'язку дошкільного закладу і батьків за певним планом, на протязі усього року, з урахуванням навчально-виховної роботи з дітьми.

7. Встановлення правильних взаємин педагогів і батьків на основі доброзичливої критики і самокритики, що сприяє самовихованню як батьків, так і педагогів й допомагає покращити виховання дітей в сім'ї і дошкільному закладі.

8. Залучення до роботи з сім'ями активу батьків, організованих в батьківський комітет.

В результаті налагодженої взаємодії переваги отримує кожна з зацікавлених сторін.

Дитина: завдяки більшій кількості дорослих у групі значно розширюються можливості для індивідуалізованого навчання та розвитку; для дітей, які зростають в неповній сім'ї з'являється нагода спілкування з дорослими протилежної статі та адекватного їх сприймання. Дитина отримує можливість познайомитися з особливостями різних культур, до яких належать сім'ї однолітків, тим самим збагачуючи свої уявлення про довкілля. І головне – дитина, спостерігаючи за спільною діяльністю дорослих і дітей, набуває навичок взаємодії з іншими людьми, що значно полегшить її соціальну адаптацію в нових умовах. Очевидні переваги зменшення кількості дітей на одного дорослого в групі. Залучення та використання знань й інтересів батьків у процесі занять в групі, участь батьків у прийнятті рішень, тісне спілкування між батьками сприяє створенню колективу одноступенців, які зайняті спільною діяльністю та сповнені рішучості виконувати її якнайкраще. Ще В.Сухомлинський зазначав: „Якщо діти навчаються і виховуються разом, значить і в їхніх батьків знайдуться спільні інтереси, значить на основі цих інтересів і можна організувати єдиний батьківський колектив” [8].

Сім'я, батьки отримують можливість природно спостерігати за власною дитиною у колективі однолітків. Це допомагає батькам краще розуміти особливості розвитку дитини та сприяє більш відповідальній практиці виховання дитини вдома. Безпосереднє спостереження за дитячими досягненнями допомагає більш яскравому переживанню задоволення від них та їх ставлення – такий емоційний контакт між батьками та дитиною впливає на формування глибоких почуттів єдності гуманності та любові. Перебуваючи в групі в ролі активного учасника, батьки краще починають розуміти сам навчально-виховний процес, його особливості та значення в цілому.

Висновки та перспективи подальших розвідок... Отже, спільна робота вихователів і батьків щодо формування особистості дитини з перших років її життя має не лише педагогічне, а й глибоке соціальне значення. Адже йдеться про те, щоб вирішувати завдання всебічного виховання дошкільників об'єднаними зусиллями педагогічних колективів і сім'ями вихованців дошкільного закладу. Умови сьогодення спонукають науковців і практиків шукати нові форми співпраці з родинами, моделювати

різні педагогічні системи взаємодії з батьками, проектувати технології навчання і виховання (педагогізації батьків).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Антонова Т. Проблемы и поиск современных форм сотрудничества педагогов детского сада с семьёй ребёнка // Дошкольное воспитание. – 1998. – № 6. – С. 66 – 70.
2. Гребенюк Л. Живемо дружною сім'єю: психолого-педагогічна служба у роботі з батьками // Дошкільне виховання. – 1994. – № 9. – С. 11.
3. Детский сад и семья / Под ред. В.К.Котырло, С.А.Ладывир. – К., 1984.
4. Детский сад и семья / Под ред. Т.А.Марковой. – М.: Просвещение, 1981.
5. Машовець М.А. Підготовка студентів до співпраці з батьками дітей дошкільного віку. – К., 2000.
6. Островська Л.Ф. Сімейне виховання. Дошкільники. – К.: Рад. шк., 1977.
7. Петровський В. Воспитателю о личном общении: психология общения. – М.: Новая школа, 1992.
8. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка. – К.: Рад. шк., 1978.

Аннотация

Г.М.Абрамович

Педагогическое значение сотрудничества с семьями в воспитательном процессе дошкольного учебного заведения

В статье раскрыта ценность и преимущества сотрудничества с семьями, определены педагогические основы его реализации в практике работы современного дошкольного заведения.

Ключевые слова: семейное воспитание, сотрудничество, педагогическое взаимодействие с семьёй, ролевое ожидание, ролевое поведение.

Summary

G.M.Abramovych

Pedagogical Meaning of Collaboration With Families at Educational Process of Pre-School Educational Institutions

Value and advantage of collaboration with families are disclosed in the article, pedagogical basic of its realization at practical work of modern educational institutions are determined.

Key words: family education, collaboration, pedagogical interaction with family, role expectation, role behaviour.

Дата надходження статті

„12” березня 2008 р.

УДК 316.4.063.7

В.Р.АДАМСЬКИЙ,
здобувач
(м.Красилів)

**ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО ІНСТИТУТУ
НАРОДНОЇ ОСВІТИ: СТРУКТУРА, ЗАВДАННЯ, ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ**

У статті проаналізовано процес становлення факультету соціального виховання в Кам'янець-Подільському інституті народної освіти в добу радянської модернізації освітньої системи, визначено його структуру та основні завдання в питанні організації навчального та виховного процесу.

Ключові слова: факультет соціального виховання, система освіти, навчальні плани, студенти, політичний комісар, декан.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Початок 1920-х років був ознаменований докорінними змінами освітньої системи України, що істотно позначилися як на організації засад навчально-виховного процесу, так і на самій структурі функціонування навчальних установ. Схема народної освіти УСРР [1], що згодом переросла в її систему, репрезентувала один із можливих шляхів радянського будівництва за доби диктатури пролетаріату в даній царині й складалася з двох основних складових: соціального виховання дітей до 15-ти річного віку та професійної освіти, спроектованої за галузями народного господарства.

Практичне впровадження у життя кожної з цих галузей мало наслідком напрацювання певного досвіду. В ньому були як позитивні, так і негативні елементи. Втім зауважимо, що на етапі запровадження нової моделі освітньої системи, керівництво Наркомосу УСРР спиралося на низку об'єктивних чинників тодішньої української дійсності, виходило із перспектив розвитку народногосподарського комплексу та базувалося на політико-ідеологічних настановах КП(б)У.

Соціальної творчості в освітній сфері 1920-х років в українській історіографії присвячена чимала кількість наукових розробок [2; 3; 4]. Однак на тлі досить пильної уваги вчених до дослідження підвалин та сутності процесу організації шкільництва чимало проблем, і передусім засад підготовки кадрів для роботи в системі соціалу, залишаються не вповні з'ясованими й досьогодні. А між тим досвід регіонів у цьому плані є досить цікавим і повчальним. Саме на місцях, за констатацією заступника наркома освіти Я. Ряппо, розпочалася стихійна, творча праця у царині соціального виховання, де виникли сотні дитячих садків, майданчиків, домів-притулків і т. ін. [5, 15].

Формулювання цілей статті... У даній статті автор ставить на меті розглянути процес становлення факультету соціального виховання в Кам'янець-Подільському інституті народної освіти, його структуру, завдання, а також сконцентрувати увагу на проблемних аспектах щодо організації навчально-виховного процесу.

Аналіз досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу... 26 лютого 1921 року на засіданні колегії Укрголовпрофосвіти розглядалося питання про реорганізацію Кам'янець-Подільського державного університету [6, арк. 34]. Прийняте рішення не вирізнялося особливою оригінальністю і відповідало загальній стратегії освітнього відомства щодо побудови структури системи професійної освіти. Власне, як такого у цей період *de jure* уже й не існувало, хоча в документі йшлося саме про „університет”. Річ у тім, що ще за півроку перед цим, знову ж таки в контексті впровадження радянських новацій, заклад було реформовано в Академію теоретичних знань [7, арк. 5], що згодом трансформувалася в Інститут теоретичних наук [8, 29]. На базі університету колегія створила дві навчальні інституції: Інститут народної освіти та Сільськогосподарський інститут. До часу завершення реорганізаційних процесів, який збігав 1 червня 1921 р., обидві вищі школи залишалися у підпорядкуванні республіканського центру.

У той же час, в рішенні колегії жодним словом не було сказано про організацію внутрішньої структури самих інститутів. У документі лише вказувалося відповідальним підрозділам Укрголовпрофосвіти виробити відповідні вказівки з означеного питання [6, арк. 34]. Відносно ІНО вони надійшли дещо пізніше і передбачали конструкцію з двох факультетів: фізико-математичного та соціально-гуманітарного [9].

Тим часом, у червні 1921 р. відбулася знакова для усієї освітянської спільноти подія – третя Всеукраїнська нарада з питань освіти, яка у спеціальних резолюціях остаточно закріпила систему підготовки працівників соціального виховання та професійної освіти [10, 3-11].

Після наради розпочалася робота над внутрішньою перебудовою вищих педагогічних шкіл. Як правило, вона мали складатися у відповідності з довершеною системою з двох факультетів: профосу і соціалу. Адміністрації вузів повинні були завершити реорганізацію до початку нового навчального року.

На місцях цей процес контролювали відповідні комітети губернських відділів народної освіти. Виконуючи поставлені завдання, Вінницький губпрофос у липні 1921 р. направив у Кам'янецький ІНО запит, в якому просив проінформувати про уже зроблену підготовку до переходу на нову структуру. Цей документ став предметом розгляду на засіданні Науково-шкільної ради 20 липня. Остання доручила президії разом з С.Русовою, П.Клепатським та В.Гериновичем зібрати відповідний матеріал з питання підготовки робітників соціального виховання і направити його до Вінниці [11, арк. 68 зв.].

Підготовча робота провадилася за різними напрямками. Оскільки серцевиною підготовки дітей був визначений дитячий будинок [12], то для практичного вирішення даної проблеми відводилося багато часу і праці. Керуючись надісланими з центру інструкціями, беручи до уваги завдання нової педагогічної школи, організатори нової справи поставили собі завдання утворити зразкову педагогічну лабораторію, де б майбутні вчителі могли теоретично і практично пройти школу виховання. Тому завданням ставилося утворити на факультеті інтернат і дитячий будинок, які б органічно об'єднували студентство і професорсько-викладацький склад. У серпні 1921 р. Науково-шкільна рада заслухала з цього питання спеціальну доповідь С.Русової. З огляду на „лабораторне і зразкове значення при кафедрі педагогіки і соціального виховання” дитячого садка було вирішено підпорядкувати його власному адміністративному керівництву [13, арк. 71].

Офіційно факультет соціального виховання було утворено 18 жовтня 1921 р. Правовою підставою для проведення чергової реорганізації слугував наказ політичного комісара С.Чалого за № 67 [14, арк. 64 зв.]. Також дане питання слухалося на засіданні Бюро ІНО, яке відбулося 15 листопада. Розглянувши відповідне повідомлення Укрголовпрофосвіти, Бюро вирішило повідомити центральне освітнє відомство про уже проведену роботу [15, арк. 77 зв.].

Увесь листопад пройшов у напруженій організаційній та підготовчій роботі до фактичного відкриття нового факультету. Передусім належало вирішити ряд нагальних проблем: сформувані факультетські органи управління, з'ясувати контингент слухачів та перевести їх запис, визначитися з навчальними планами, організувати роботу допоміжних установ і т. ін.

Попервах деканом факультету соціального виховання був призначений С.Сидоряк, котрий також обіймав посаду ректора інституту. Посаду секретаря зайняла лектор О.Ковалівська [14, арк. 91 зв.].

Протягом місяця ними було організовано три факультетських наради (1/XI, 3/XI, 21/XI) та чотири засідання комісії спеціалістів (5/XI, 14/XI, 19/XI, 26/XI), до складу якої увійшли політкомісар С.Чалий, С.Сидоряк, С.Русова, М.Васильківський, М.Хведорів та О.Ковалівська [16, арк. 47 зв.]. Для викладання на першому курсі були запрошені зі складу професорсько-викладацької корпорації М.Хведорів, Н.Гаморак, О.Аленич, В.Геринович, С.Русова, С.Сидоряк, Р.Заклинський, О.Ковалівська, В.Гагенмейстер, С.Чалий, В.Бутаков, М.Семенів, В.Бушуев та ін. [17].

Однак уже 19 листопада серед керівництва факультету відбулися перші кадрові зміни. Публічне пояснення причин необхідності в цьому зробив С.Чалий на черговому засіданні комісії спеціалістів. Річ у тім, що центральні органи влади вирішили відкликати І.Кулика, котрий очолював повітовий партійний комітет та водночас як лектор ІНО читав курс „Історії революції на Україні” для роботи в інше місце. Тому досить гостро постало питання втрати цінного колеги, який мав відповідні години і на факсоцвісі. О.Ковалівська, зі свого боку, проінформувала комісію, що С.Сидоряк інколи висловлював думку про те, що поєднання обов’язків ректора і декана є досить обтяжливим для нього, а тому при наявності професійно підготовленої людини він готовий передати справу управління факультетом. У разі обрання І.Кулика очільником факультетської структури значно збільшувалися і вагомшали аргументи у переговорах з центром на предмет залишення його в місті та в навчальному закладі. Логічність таких міркувань була підтримана М.Васильківським. Відтак комісія одногослосно прийняла наступне рішення: „З огляду на те, що т. Кулик завоював широкі симпатії численної аудиторії, рівно і на те, що дисципліна, яку він викладає, грає велику роль в суто-пролетарській освіті та вихованні молодого покоління, просити Центр через Політкомісара тов. Чалого, аби т. Кулика з Кам’янця-Подільського не відкликали, тим більш, що на думку Комісії, він був би не замінимим організатором факультету соціального виховання в ролі декана” [18].

За десять днів Бюро ІНО своєю постановою затвердило рішення комісії [19, арк. 79]. Завдяки цьому, а також іншим організаційним зусиллям, продемонстрованим політкомісаром, на цьому етапі вдалося відстояти І.Кулика. Телеграми, майже ідентичні за своїм змістом, були спрямовані в усі можливі партійні й радянські органи. Авторський текст не потребує додаткових коментарів: „Харків. Укрголовпрофос. тов. Ряшпо. Викладач по кафедрі історії революційних рухів тов. Кулик після двох-трьох лекцій зібрав багаточисельну аудиторію, яка складається із студентів і професорів обох інститутів. Загальне зібрання слухачів 17-го цього листопада постановило просити про залишення його в Кам’янці-Подільському, щоб він продовжував справу політичного завоювання місцевої вищої школи. Близькість до кордону особливо вимагає, щоб в Кам’янець-Подільських інститутах працювали такі сили, як тов. Кулик. Його праця здійснює цілу революцію в ідеології слухачів, глибоко відображаючись також на настроях української еміграції в Галичині, Чехії і Австрії. Відзив тов. Кулика з Кам’янця-Подільського відобразиться на настроях по обидва боки кордону самим небажаним чином” [20].

Наразі з конструкцією факультетських органів та підбором викладацького персоналу не менш важлива проблема, що потребувала оперативного вирішення, полягала в наборі слухачів. Завдання до певної міри ускладнювалось тим, що студенти в контексті нових вимог „підготовки педагога-соцвихника, просякнутого ідеєю комуністичного соціального виховання дітей”, повинні були відповідати стандартам влади на предмет політичної благонадійності. Задля максимального забезпечення від можливих кадрових помилок, керівництвом було підготовлено відношення на повітовий відділ освіти з проханням направляти на навчання працівників підпорядкованих відділу дитячих установ [21].

Така практика для ініціатора клопотань мала позитивні наслідки. Із 90 студентів, зарахованих на факультет, 34 були відряджені повітвіднаросом, 26 – зараховані з підготовчого концентру при ІНО, інші 30 – представники педагогічних шкіл та студенти вищих шкіл [14, арк. 91 зв.]. Щодо набору, то 29 листопада 1921 р. Бюро інституту ухвалило ще одне принципове рішення. Згідно подання Укрголовпрофосвіти факультет зобов’язувався зарезервувати сімдесят п’ять місць наступного прийому для українців з РРФСР [19, арк. 79].

Втім, найважчою для вирішення проблемою стало відкриття при факультеті інтернату на сто чоловік. Через відсутність відповідного приміщення ці плани довелось відкласти, хоча професором М. Хведоровим була проведена велика попередня робота. Зокрема, складено бюджетний розпис на 1922 рік. Ним передбачались видатки на облаштування інтернату в сумі 283100000 карбованців, і на поточні витрати – 412933700 карб. Крім того, для нормального функціонування дитячого садка та клубу при ньому потрібно було ще додатково 51660000 карбованців [22, арк. 82 зв.].

Лекційні курси на факультеті розпочалися тільки 1 грудня 1921 р. Невдовзі з’ясувалося, що заняття постійно відвідує лише 30 – 40 слухачів. Частково це пояснювалось тим, що лекції провадились у неопалених аудиторіях при низькій мінусовій температурі, а почасти через відсутність електрики й при свічках або газовій лампі [16, арк. 48]. Після Різдвяних свят ситуація ще більше погіршилася. Через снігові замети потяги ходили далеко не за графіком, а тому чимало студентів не змогли своєчасно повернутися до ІНО. Частина слухачів хворіла. Тому другий триместр на факультеті фактично розпочався тільки 21 лютого 1922 р. Заняття відбувались при кількості 5 – 14 слухачів [23, арк. 78].

У виборі навчальних планів викладацький склад був надто обмежений у своїх пропозиціях і бажаннях, як і загалом в обранні методів праці. Вичерпний програмний перелік дисциплін надійшов безпосередньо з Укрголовпрофосу. Основним вважалося, щоб студенти були виховані та освічені політично. Для досягнення цього відпадала потреба у введенні в навчальний план розподілу на предметні спеціалізації, так як він розраховувався на спеціалістів-педагогів, а не на спеціалістів-предметників. Тому на факультетах, аналогічних Кам'янець-Подільському, на цьому етапі не було ніяких спеціальностей, крім педагогічної [24, с. 42].

Весь курс навчання було розраховано на три концентри (9 триместрів) з тим однак, що факультетові надавалося право керувати працею студентів і по закінченні цього терміну, коли з'ясується, що випускник не достатньо підготовлений до роботи.

Перші три триместри характеризувалися перевагою загальнонаукових дисциплін над педагогічними: математика, фізика, хімія, біологія, українська мова, українська література, пролетарська революція і радянське будівництво, історія культури і народного господарства на Україні, мистецтвознавство.

Натомість на другому концентрі проблеми соціального виховання уже набували значної пріоритетності: педологія, фізіологія людини, історія педагогічної теорії і практики та ін.

Врешті, три останніх триместри відводилися для наукової проблематики соціального виховання. Навчальні плани цього курсу умовно можна було розбити на три групи дисциплін: перша мала дати студенту загальноорганізаційні підходи в здійсненні системи соціального виховання (статистика народної освіти, радянська система освіти і система соціального виховання, організація апарату установ соціального виховання); друга група дисциплін також ставила завданням ознайомлення з окремими формами соціального виховання, які вже увійшли в практику радянського освітнього будівництва (охорона дитинства, часові дитячі будинки, денний дитячий будинок і садок); третя складова представляла методіку соціального виховання, тобто ті предмети, які рекомендувалися в процесі соціального виховання: дитячі екскурсії та свята; оповідання, читання й літературна творчість дітей; суспільствознавство; абетка праці й фізичного розвитку; організація дитячого колективу; природознавство й процес соціального виховання [25, арк. 107]. Отже, як бачимо, за задумом розробників навчальних планів, вся робота на факультеті мала бути спрямована в бік найбільш глибокого вивчення проблеми дитини та її соціального виховання при неодмінній умові підведення під це вивчення серйозного загальнонаукового фундаменту. З боку ж методу праці, то він характеризувався прагненням „втягнути слухачів в „виробництво”, в соціальний й дитячий Колектив” та перетворити студента „із слухача в „практиканта” [25, арк. 104]. З огляду на це, практичним вправам на факультеті надавалася перевага перед теоретичними студіями (на I і II концентрах практичним заняттям відводилося 55,5% усього шкільного часу, а на III концентрі – 61,1%).

Необхідно підкреслити і ту обставину, що шкільний план було розраховано на постійну і незмінну співучасть місцевого керівного апарату відділу освіти і його структур в роботі факультету.

Висновки... Таким чином, факультет соціального виховання був утворений в Кам'янець-Подільському інституті народної освіти внаслідок впровадження радянської моделі системи освіти. На даний орган покладалося завдання підготовки нового типу педагога, наскрізь просякненого ідеєю комуністичного соціального виховання. В свою чергу, це базове завдання детермінувало відповідну структуру факультету, прискіпливий підхід при виборі викладацького складу, особливо тих, хто практикувався на соціально-гуманітарних знаннях, наповнення специфічним змістом з ідеологічним навантаженням навчального-виховного процесу. Долаючи, крім того, певні матеріальні труднощі і фінансові проблеми, співробітники факультету докладали чимало зусиль задля якісної підготовки спеціалістів системи соціального виховання, чим заслужили велику вдячність від жителів Подільського краю.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Гринько Г. До схеми народної освіти в Українській Соціалістичній Радянській Республіці // Вісник Народного комісаріату освіти УСРР. – 1920. – Ч. 1. – С. 55.
2. Васильович Г. Шкільництво в Україні (1905 – 1920 рр.). – К.: Видавництво „Мандрівець”, 1996. – 359 с.
3. Нариси історії українського шкільництва (1905 – 1933): Навчальний посібник /За редакцією О. В. Сухомлинської. – К.: Заповіт, 1996. – 304 с.
4. Липинський В.В. Становлення і розвиток нової системи освіти в УСРР у 20-ті роки. – Донецьк: Рекламно-видавнича агенція при Донецькому державному технічному університеті, 2000. – 247 с.
5. Ряпшо Я.П. Народна освіта на Україні за десять років революції. – Харків: Державне видавництво України, 1927. – 125 с.
6. Виписка з протоколу № 30 засідання колегії Укрголовпрофосвіти від 26/II 1921 р. // Державний архів Хмельницької області (далі: ДАХМО). – Ф. Р – 302. – Оп. 1. – Спр. 10. – Арк. 34 – 34 зв.
7. Протокол засідання Науково-Шкільної Ради від 9/I 1921 р. // ДАХМО. – Ф. Р – 302. – Оп. 1. – Спр. 60. – Арк. 5 – 6.

8. Мельник Е.М., Філіпюк А.Г. Кам'янець-Подільський інститут народної освіти: розвиток, досягнення та втрати (1921 – 1930 рр.) // Освіта, наука і культура на Поділлі. Збірник наукових праць. – Кам'янець-Подільський: Оіюм, 1998. – С. 28 – 40.
9. Відомість про Кам'янець-Подільський ВІНО // ДАХМО. – Ф. Р – 6. – Оп. 1. – Спр. 120. – Арк. 5.
10. Третье Всеукраинское совещание по просвещению. Выдержки из материалов работ пленума и секций. Резолюции. – Харьков: Редакционно-издательский отдел Наркомпроса, 1922. – 80 с.
11. Протокол засідання Науково-шкільної Ради ВІНО від 20 липня 1921 р. // ДАХМО. – Ф. Р – 302. – Оп. 1. – Спр. 60. – Арк. 68 – 69.
12. Декларація Наркомосвіти УСРР про соціальне виховання дітей. 1/VII 1920 р. // Вісник Народного комісаріату освіти УСРР. – 1920. – Ч. 1. – С. 9 – 11.
13. Протокол засідання Науково-шкільної Ради ВІНО від 17 серпня 1921 р. // ДАХМО. – Ф. Р – 302. – Оп. 1. – Спр. 60. – Арк. 71 – 71 зв.
14. Звіт по Кам'янець-Подільському інституті народної освіти за 1921 рік // ДАХМО. – Ф. Р – 302. – Оп. 1. – Спр. 51. – Арк. 63 – 94.
15. Протокол засідання Бюро ІНО від 15 листопада 1921 р. // ДАХМО. – Ф. Р – 302. – Оп. 1. – Спр. 60. – Арк. 77 – 78 зв.
16. Звіт про факультет Соціального виховання Кам'янець-Подільського ІНО // ДАХМО. – Ф. Р – 302. – Оп. 1. – Спр. 50. – Арк. 47 – 49.
17. Оповідка. Нижчезазначених осіб, намічених в викладачі на факультеті соціального виховання, прохаю прибути... // ДАХМО. – Ф. Р – 302. – Оп. 1. – Спр. 65. – Арк. 1.
18. Виписка з протоколу засідання комісії спеціалістів при факультеті соціального виховання 19/XI // ДАХМО. – Ф. Р – 302. – Оп. 1. – Спр. 65. – Арк. 8 – 8 зв.
19. Протокол № 5 засідання Бюро ІНО від 29 листопада 1921 р. // ДАХМО. – Ф. Р – 302. – Оп. 1. – Спр. 60. – Арк. 79 – 79 зв.
20. Телеграма. Харків. Укрголовпрофос. тов. Ряпшо // ДАХМО. – Ф. Р – 302. – Оп. 1. – Спр. 10. – Арк. 73.
21. До віднаросвіти. Відношення від 14 листопада 1921 р. // ДАХМО. – Ф. Р – 302. – Оп. 1. – Спр. 65. – Арк. 6.
22. Звіт по факультету соціального виховання // ДАХМО. – Ф. Р – 302. – Оп. 3. – Спр. 5. – Арк. 82 – 83 зв.
23. Звіт за 2-й триместр 1922 академічного року по факультету Соціального виховання // ДАХМО. – Ф. Р – 302. – Оп. 3. – Спр. 5. – Арк. 78 – 79.
24. Рябченко О. Л. Харківський інститут народної освіти ім. О. О. Потебні (1921 – 1930 рр.). – Харків: ХДАМГ, 2004. – 214 с.
25. Пояснююча записка до шкільного плану факсоцвику ІНО // ДАХМО. – Ф. Р – 6. – Оп. 1. – Спр. 120. – Арк. 103 – 107 зв.

**Аннотация
В.Р.Адамский**

**Факультет соціального виховання Кам'янець-Подільського інституту народної освіти:
структура, задачі, організація навчального процесу**

В статті проаналізовано процес становлення факультету соціального виховання в Кам'янець-Подільському інституті народної освіти в період радянської модернізації системи освіти, визначено його структуру та основні задачі в питанні організації навчального та виховального процесу.

Ключевые слова: факультет соціального виховання, система освіти, навчальні плани, студенти, політичний комісар, декан.

**Summary
V.R.Adamskiy**

The Faculty of Social Upbringing of the Kamenets-Podolskiy Institute of Public Education: Structure, Tasks, Organization of Educational Process

The process of formation of the faculty of social upbringing in the Kamenets-Podolskiy Institute of Public Education during the period of Soviet modernization of the system of education is analysed in the article; its structure and main tasks in organization of educational and upbringing process are determined.

Key words: faculty of social upbringing, system of education, educational plans, students, political commissar, dean.

Дата надходження статті

„8” травня 2008 р.

ПРОЕКЦІЙНА ФУНКЦІЯ МОРАЛЬНОСТІ В КОНТЕКСТІ ПРОЦЕСУ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Дослідження присвячено проблемі моральності загалом та, зокрема, її проектувальній функції відносно процесу розвитку творчих здібностей особистості учнів молодшого шкільного віку.

Ключові слова: моральність, індивідуальний моральний досвід, гармонійний розвиток особистості, розвиток творчих здібностей.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Уся система освіти покликана ефективно сприяти створенню у суспільстві умов для пізнання людиною себе і світу, розвитку і самореалізації особистості у сучасному суперечливому і динамічному соціально-економічному середовищі, проектуванню людини-творця. Підтвердженням цього є положення, висловлені в Конституції. А саме: у другому розділі „Права, свободи та обов'язки людини і громадянина” у статті 23 зазначено, що кожна людина має право на вільний розвиток своєї особистості, якщо при цьому не порушуються права і свободи інших людей та має обов'язки перед суспільством, в якому забезпечується вільний і всебічний розвиток її особистості [4, 7-8]. Система освіти має забезпечувати організацію навчально-виховного процесу з урахуванням сучасних досягнень науки, педагогічної теорії, соціальної практики, варіативність навчальних програм, індивідуалізацію навчання і виховання. Оскільки державна національна програма „Освіта” серед основних шляхів реформування освіти окреслює і такі, що є спрямованими на забезпечення розвитку освіти на основі нових прогресивних комунікацій, запровадження у навчально-виховний процес сучасних педагогічних технологій та науково-методичних досягнень. Відхід від засад авторитарної педагогіки, що утвердилася в тоталітарній державі та спричинила нівелювання природних задатків і можливостей, інтересів усіх учасників освітнього процесу [1, 7]. Серед принципів реалізації програми є ті, які особливо імпонують досліджуваній нами проблемі, а саме: гуманізація освіти, що полягає в утвердженні людини як найвищої соціальної цінності, у найповнішому розкритті її здібностей та задоволенні різноманітних освітніх потреб, забезпечення пріоритетності загальнолюдських цінностей [1, 9].

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Окреслена темою дослідження проблема є актуальною і її окремі аспекти є представленими у доробку психологів, педагогів, методистів, зокрема: Л.Омельченко, Л.Гавриш, П.Хоружа, І.Барташнікова, О.Барташніков, Ю.Бабаєва, Н.Лейтес, Т.Марютина, Т.Орлова, Г.Галгаш, В.Чучуков, Л.Масюта, В.Огнев'юк та ін.

Формулювання цілей статті... Завдання дослідження полягає у встановленні взаємозв'язку та взаємозалежності понять „творчі здібності” та „моральність” з метою з'ясування шляхів оптимізації процесу розвитку творчих здібностей молодших школярів.

Виклад основного матеріалу... Моральність за визначенням таких вчених, як О.Степанов, М.Фіцула, є етичним поняттям, синонімом поняття „мораль”. Однак, якщо мораль – це форма свідомості, моральність – практичне втілення етичних норм і принципів, переломлення загальнообов'язкових моральних приписів крізь внутрішній світ конкретної особистості [10, 398]. Означена проблема не є достатньо висвітленою на рівні початкової школи і, на нашу думку, потребує інноваційного креативного підходу, хоча гармонійний розвиток особистості взагалі і розвиток моральності та творчості зокрема, були предметом дослідження, обґрунтування та жвавих дискусій ще за доби античності. Так, Платон вбачав позитивний вплив на розвиток особистості дитини в іграх, казках, піснях. Ідеї виховання морального потенціалу особистості знаходять своє відображення в спадщині Аристотеля, який наголошував на трикомпонентній структурі душі (рослинна, тваринна, розумова) і, відповідно, на необхідності фізичного, морального і розумового виховання [6, 56]. Демокрит надавав великого значення моральним вправам у вихованні дітей і молоді [6, 59]. Вітторіно да Фельтре у практиці своєї школи „Будинок радості”, вважав за доцільне застосовувати тілесні покарання виключно з метою регулювання аморальної поведінки вихованців. Щодо тілесного покарання та покарання взагалі, ми вважаємо, що педагогіка не може зовсім відмовитись від каральних санкцій, але фізична кара не може бути панацеєю від недисциплінованості, невихованості чи аморальності. Більш дієвими є санкції, які базуються на можливості осмислення вихованцем скоєного. Загалом варто пам'ятати, що оцінюванню підлягає вчинок дитини (позитивний чи негативний), а не сама особистість. У випадку ігнорування зазначеного положення існує небезпека програмування поведінки учня, відповідно до визначеного вчителем чи колективом статусу. М.Монтень ставить на один щабель проблеми розумового розвитку та виховання високоморальної особистості. Одним з напрямів, які виділяє педагог для розвитку моральних якостей особистості, є комунікативний, тобто, спілкування з різними людьми, оточуючим світом має сприяти формуванню моральних цінностей.

Ми вважаємо, що такий підхід можна вважати доцільним лише у комплексі, не останнє місце в такій системі має займати аналітико-синтетична діяльність, порівняння, узагальнення, абстрагування.

Важливу роль проблема моральності відігравала у вітчизняній та світовій педагогічній науці. Зокрема, Я.А.Коменський, говорячи про виховання людяності в особистості, виділяє чотири основні добродетності: мудрість, поміркованість, справедливість, мужність. Педагог підкреслює, що людина не народжується з моральними якостями, а набуває їх протягом життя за допомогою виховання. Педагог пов'язує моральність з вихованням мудрості і любові до неї в учнів. Я.А.Коменський, поряд із головними добродетелями, рекомендував розвивати в дітях скромність, слухняність, охайність, доброзичливість до інших людей, повагу до старших, працелюбність. Великого значення він надавав у моральному вихованні прикладу батьків, вчителів, товаришів, бесідам з дітьми на морально-етичні теми [5, 47]. Ми поділяємо думку вченого, особливо той аспект, що основою доброї поведінки дітей є особистий приклад старших, ця ідея має своє продовження у спадщині Гельвеція, який твердить, що дитина щодня спостерігає розрив між моральними настановами і поведінкою вихователя [6, 132]. Ми не поділяємо думку Дж.Локка, оскільки він визначає закони моралі особистими інтересами індивіда, і все, що дає особисту користь, є моральним [5, 47]. Ми вважаємо, що задоволення індивідом особистих потреб не завжди носить високоморальний характер, а результат завжди є орієнтованим на користь для самого індивіда, саме у цьому зв'язку ми вважаємо зазначене положення не справедливим, а таким, яке може бути істинним лише за певних обставин, як виняток.

Ж.-Ж.Руссо вважав, що виховання має бути природовідповідним, а період морального виховання, розвитку відповідає віковому інтервалу від 15 років до повноліття, з чим ми не погоджуємось, оскільки найбільш сприятливим для розвитку морального потенціалу як складової гармонійного розвитку особистості є дитинство, особливо дошкільний та молодший шкільний вік. Саме в цей час закладаються основи світоглядних орієнтирів, норм поведінки, прийнятих та схвалюваних суспільством, починаючи з елементарного рівня диференціації „хороше” та „погане”. Й.Г.Песталоцці метою морального виховання дітей вважав виховання у них любові до людей [7, 34]. Ця ідея, за нашим переконанням, є справедливою, адже кожна людина живе і самовиражається у соціумі, для оптимізації процесу адаптації особистості до суспільства – соціалізації важливим є орієнтування на неконфліктну поведінку, а її основою є позитивна мотивація на взаємодію з іншими людьми. Педагогами-філантропістами на чолі з І.Базедовим та Хр.Зальцманом було розроблено програму морального виховання підростаючої особистості (уміння керувати своїми бажаннями, стійкість, працелюбність, правдивість, слухняність, скромність і акуратність, любов до чистоти і порядку, виконавська дисципліна, повага до оточуючих людей, релігійність) [5, 64]. Ф.Дістервег вважав, що у підростаючого покоління необхідно розвивати самостійність, активну та свідому позицію у процесі служіння істині, красі та добру. Тобто, ми бачимо інтегративну, цілком виправдану позицію на межі філософії, естетики та етики як філософії моралі. Думку ж Й.Ф.Гербарта ми ставимо певною мірою під сумнів, оскільки він переконує, що в дитині необхідно приборкувати „дикість” для ефективного морального розвитку та можливості керувати дітьми [6, 145]. Проте це загалом зводилось до придушення самостійності і, зрозуміло, що в таких умовах про творчість не йдеться, на відміну від „Йена-план” школи П.Петерсена, який вважав основним принципом вільну активність дітей [7, 96]. Його погляди є ближчими до запитів нашого часу, але їх реалізація є неможливою без зміни змісту і методів навчання. Проте у спадщині Й.Ф.Гербарта знаходимо і положення про п'ять моральних ідей, які, на думку вченого, охоплюють всю етику і мають панувати у свідомості вихованців. Це ідея внутрішньої свободи (що робить людину цілісною істотою, усуває внутрішню боротьбу між судженнями і вчинками), ідея вдосконалення (яка поєднує силу і енергію волі та забезпечує внутрішню гармонію людини, повноту життя, вимагає настирливості, організованості), ідея приязні (яка сприяє погодженості волі однієї людини з волею інших), ідея права (яка має вирішальне значення у розв'язуванні конфліктів між волею людей, регулює ці конфлікти), ідея справедливості (якою треба керуватися, визначаючи нагороду тому, хто зробив добру послугу суспільству, або покарання тому, хто порушив закони і правила) [5, 74]. Окрім зазначеного, Й.Ф.Гербарт у моральному вихованні використовував опору на позитивне у вихованцеві, тобто він на перший план ставив те позитивне, що є у кожного учня від природи. Позитивне тут постає відправною точкою для руху вперед [5, 74]. Ми не можемо не погодитися із зазначеним концептуальним положенням, оскільки вважаємо, що орієнтація на позитив і віра в сили вихованця, особливо моральні сили, здатна справити максимальний позитивний вплив на формування моральної сфери особистості.

Виразником інноватики є С.Френе, у програмі „Школи радості” він підкреслює важливий момент – єдність розумового і морального виховання [7, 98], а це певною мірою імпонує суті нашої проблематики. Розглядаючи проблему дослідження в рамках вітчизняної педагогічної науки, знаходимо багато подібних концептуальних положень у спадщині Г.Сковороди. Метою морального розвитку, виховання, на його думку, має бути підготовка гармонійно розвиненої, щасливої, корисної для суспільства, здатної критично аналізувати свої вчинки людини [6, 167]. О.В.Духнович вважав, що, навчаючись у школі, діти мають засвоїти релігійну і народну мораль, яка зміцнює духовні сили, прищеплює любов до рідної землі і

не дозволяє вихованцеві „вбиратися в чуже пір'я”. Науковець щиро вірив у те, що шляхом поширення освіти поліпшується мораль людей, а це, в свою чергу, робить суспільство гуманнішим і веде до злагоди та згоди в ньому [6, 134]. Ми вважаємо думку О.Духновича особливо актуальною власне у контексті реалій функціонування сучасного суспільства. Проблема полікультурності, яку порушує педагог, у контексті функціонування сучасного українського соціуму є досить гострою, оскільки намічені шляхи її вирішення є сумнівними. Домінуюча теза про толерантне ставлення до інших культур сприяє витісненню власних цінностей, у зв'язку з конкурентною боротьбою, або ж гостре протистояння усьому, що не є складником власної культурної традиції, а це може призводити до аморальних вчинків. Єдине можливе вирішення означеної проблеми – проміжний варіант між вказаними стратегічними лініями.

Творчість С.Черкасенка, за твердженням О.Сухомлинської, з яким ми погоджуємось, не може нікого залишити байдужим, оскільки його оповідання є гуманними, зворушливими, емоційно наснаженими, у творах автор пропагує вічні моральні цінності [8, 255]. К.Ушинський вбачав у духовно-моральному впливові на дитину такий результат: розвиток гуманності в дитині, почуття національної і власної гідності у поєднанні із скромністю, чесність і правдивість, патріотизм, працьовитість, дисциплінованість. Завдання і зміст духовно-морального виховання визначав з огляду вселюдських, народних і національних культурних цінностей, виходячи з вимог народних чеснот і норм християнської моралі, дбаючи, щоб воно розвивало в дитини твердий характер і волю, стійкість, почуття громадянського обов'язку. До цього вченим включається усунення в національному характері рис негативних й утвердження прикмет позитивних. Протиставлення: Бога – дияволу, Добра – злу, Світла – темряві, Правди – брехні, Милосердя – жорстокості, Розуму – невігластву, Честі – ганьбі, Працьовитості – неробству, Краси – потворності. Ми погоджуємось із цим твердженням, особливо в тому, що важливим напрямком формування моральних якостей особистості є можливість здійснювати порівняльний аналіз позитивних та негативних явищ з метою свідомого вибору стратегії власної поведінки, світоглядних орієнтирів, ціннісних позицій. Л.Толстой вважав, що високий моральний ідеал треба шукати у поглядах селянських мас, окрім цього робив акцент на єдності моралі та релігії. Він пропагував теорію „неопирання злу насильством”, доводив важливість таких якостей, як незлобивість, смиренність, любов до ближніх [5, 235]. Загалом, ми поділяємо погляди педагога, оскільки теж вважаємо, що сільська школа чинить більший вплив на формування моральних принципів особистості, не виключено, що причиною цього є ширші можливості аналізу результатів інтеракції систем „людина – людина”, „людина – природа”. Щодо застосування теорії „неопирання злу насильством”, то вона, безумовно, є істинною, оскільки незаперечним є положення про те, що насильство породжує насильство, у цьому зв'язку доречніше здійснювати такий вплив на формування особистості молодшого школяра, який би передбачав орієнтацію на пошук розв'язання конфліктних ситуацій методами, які не передбачають застосування агресивних форм поведінки.

Ми вважаємо істинним положення П.Лесгафта щодо впливу сім'ї на формування особистості. У своїй праці „Сімейне виховання дитини та його значення” педагог узагальнив багаторічний досвід своєї лікарської та педагогічної діяльності, виділивши шість типів поведінки дітей: лицемірний, честолюбний, добродушний, затурканий-м'який, затурканий-злісний та пригнічений; дав кожному з них детальну характеристику, підкреслюючи, що тип дитини залежить від впливу на неї середовища, де вона росте [5, 238]. Результати роботи вченого щодо визначення типів дітей є особливо актуальними у зв'язку з тим, що інститут сім'ї, не зважаючи на стереотипність думки стосовно переоцінювання величини впливу інституту освіти, чинить вирішальний вплив на формування особистості дитини загалом та морального аспекту особистості зокрема. Незаперечним є факт формування характеру дитини, принаймні основних його компонентів, до семи років. В основному у цей період дитина перебуває вдома, або у дошкільних закладах освіти, що й підтверджує тезу про вирішальний вплив сім'ї на формування моральної сфери особистості дитини. Ця ідея знаходить певний відгук і в працях М.Драгоманова, який окрім важливості формування особистості в сім'ї, батьківського виховання, орієнтує на моральне виховання дітей, яке включає формування в дітей любові до батьківщини, рідної мови, закликає не бути „провінційним родичем прихвоснем чужого” [5, 241]. І Франко у своїй педагогічній та літературній діяльності великого значення надавав проблемі розвитку школи, особливо початкової ланки освіти, вважав за необхідне прищеплювати високі моральні ідеали підростаючому поколінню. А.Макаренко акцентував увагу на значущості впливу, авторитету батьків у процесі формування моральної сфери особистості, і ця думка є для нас близькою. Педагогічна теорія і практика підтверджує той факт, що гіперопіка батьків є стимулом до розвитку черствості та байдужості дитини, особливо, коли дитина внаслідок такої моделі поведінки членів сім'ї перетворюється на домашнього тирана. А.Макаренко розглядає означену проблему на прикладі сімей, які мають лише одну дитину. Вчений вважає, і ми підтримуємо це положення його педагогічної концепції, що у згаданих сім'ях потреби батьків мають домінувати над потребами дитини. Він був глибоко переконаний, що найкращі діти бувають у щасливих батьків. Діти мають бачити живий приклад сімейного щастя, сприяти його зміцненню і ділити разом з батьками [5,

279]. Виконання вказаних умов має сприяти зміцненню світоглядних орієнтирів, переоцінці духовних цінностей, утвердженню моральних ідеалів.

Центральною проблемою творчості В.Сухомлинського є формування гармонійно розвиненої особистості, одним з найважливіших компонентів якої має бути високоморальні переконання. Засобом формування духовної сфери ви учня педагог-гуманіст вважає морально-трудове виховання. Як зазначає М.Левківський, заслугою В.Сухомлинського є розробка описаних у книзі „Павлівська середня школа” принципів трудового виховання: єдність трудового виховання і загального розвитку особистості – морального, інтелектуального, естетичного, фізичного; розкриття та розвиток індивідуальності в праці; раннє включення у продуктивну працю; різноманітність видів праці; постійність, неперервність праці; елементи продуктивної праці дорослих у дитячій праці; творчий характер праці; поєднання зусиль розуму і рук; спадкоємність змісту трудової діяльності; цілісний характер продуктивної праці; посиленість трудової діяльності; єдність праці та багатогранного духовного життя [5, 308]. Важливість праці у процесі становлення морального компоненту особистості полягає у можливості пропагування способу життя, домінантою якого є творення, на протигагу споживацькій орієнтації життєвих принципів, які призводять до деградації, деморалізації особистості. Загалом, моральний розвиток не може здійснюватись в одному напрямку, визначальною його рисою має бути полікомпонентність. В.Сухомлинський наголошував на необхідності існування в школі культури Матері, Батьківщини, Людини, Слова, як необхідної передумови формування високоморальної, гармонійно розвиненої особистості учня.

Проблема моральності не втратила своєї актуальності і в контексті сучасної психолого-педагогічної думки, зокрема М.Фіцула надає певного значення проблемі морального виховання, визначаючи її як виховну діяльність школи і сім'ї, що має метою формування стійких моральних якостей, потреб, почуттів, навичок і звичок поведінки на основі засвоєння ідеалів, норм і принципів моралі, участі у практичній діяльності [10, 53]. Важливою ознакою моральності особистості є совість, яка, за твердженням Ю.Палехи, В.Герасимчук, О.Шиян, характеризує здатність особи здійснювати моральний самоконтроль, самостійно формувати для себе моральні обов'язки, вимагати від себе їх виконання і здійснювати самооцінку вчинків [9, 116]. Багато різноманітних факторів впливають на моральну сферу особистості. Зокрема, варто виділити засоби масової інформації, оскільки саме це джерело на сьогоднішній день диктує моральні позиції, нав'язує стандарти поведінки в різних життєвих умовах. Нерідко також є причиною нервового напруження і стресу. І, що найважливіше, забирає багато часу, який можна було використати раціональніше, корисніше. Ми поділяємо думку Ю.Палехи, В.Герасимчук, О.Шиян про те, що сугестивність образів на телевізійному екрані призводить до того, що молодь знищує свій творчий потенціал, самостійність мислення, втрачає свою індивідуальність, піддається ілюзіям, прагне до все більш гострих відчуттів і сенсацій, відвертається від гуманістичних ідеалів, сформованих людством за період його життя в умовах цивілізації. Усе це призводить до надмірної раціоналізації всього нашого буття [9, 116].

Незважаючи на принцип полікультурності, актуальний для сучасної педагогічної думки, у відповідності з яким, одним із провідних завдань освіти є орієнтація вихованців на толерантне ставлення до представників інших націй, інших культур, варто враховувати ментальність українців і, відповідно, несумісність ціннісних орієнтацій оціночного сприймання життєвого простору відносно до інших націй. Це говорить про те, що нав'язувані телебаченням норми негативно впливають на світоглядні орієнтації, моральну сферу підрастаючого покоління. Науковці, зокрема Ю.Палеха, В.Герасимчук, О.Шиян, окреслюють структуру морального виховання, в якій виділяють моральні почуття, моральне мислення, моральну свідомість. Ці три компоненти складають основу і стимул виявлення моральної волі. Саме завдяки моральній волі здійснюються (або не здійснюються) ті чи інші вчинки людини [9, 119]. Проблема синтезу моральності та волі займає провідне місце у психолого-педагогічній літературі. Зокрема Ю.Палеха, В.Герасимчук, О.Шиян твердять: що молодшою є дитина, то менше вона здатна до глибокого усвідомлення подій, ситуацій тощо. Часто її поведінка в екстремальних умовах детермінована впливом юрби, нестандартної ситуації, яка може бути пов'язана з такими емоціями, як страх, відчай, а це може негативно вплинути на можливість зробити самостійний вибір і реалізувати вольову дію. Змістом виховання в учнів моральної волі є робота педагога, спрямована на стимулювання вихованців до володіння собою, сміливого захисту скривдженого, немічного [9, 119]. О.Степанов та М.Фіцула мають подібні погляди та подають дещо ширшу структуру моральності. Згадані вчені визначають загалом мораль як систему дій, принципів, законів, норм і оцінок, що регулюють стосунки між людьми. Вона виконує пізнавальну, виховну, оцінну функції. Норми і принципи моралі, її почуття визначають життєву позицію особистості, спільноти. Мораль регулює поведінку людини в усіх сферах її суспільного життя – в побуті, науці, політиці, сім'ї і громадських місцях [10, 398]. У структурі моральності О.Степанов та М.Фіцула окрім зазначених виділяють такі компоненти, як-от: моральні переконання, моральні звички, моральна спрямованість.

Розглянемо суть окреслених понять, використовуючи дефініції, запропоновані названими вченими. Моральні переконання – пережиті та узагальнені моральні принципи, норми. Вони є раціональною основою моральної діяльності особистості, що дають їй змогу чинити свідомо, розуміючи необхідність, доцільність певного вчинку. Моральні звички – корисні для суспільства стійкі форми поведінки, які є внутрішньою потребою особистості і виявляються в будь-якій ситуації й умовах. Формування моральних звичок є одним з найважливіших завдань вихователя. Моральна спрямованість – стійка суспільна позиція особистості, що складається на світоглядній основі мотивів і виявляється в різних умовах як властивість особистості. Моральна спрямованість передбачає наявність моральних переконань, моральних звичок, моральної свідомості, властивих певній особистості, які в сукупності утворюють її моральність [10, 399]. Проблема моральності та її найважливіших складових до яких, окрім наведених О.Степановим та М.Фіцулою, варто додати ще й ті, які розглядали дослідники Ю.Палеха, В.Герасимчук, О.Шиян, зокрема моральна воля, довільність моральної дії є актуальними для нашого суспільства, оскільки спостерігається загальна тенденція до моральної деградації сучасної особистості. Проблема аморальної поведінки може мати походження, подібне до проблеми репродуктивної діяльності, оскільки учні зі слабкою волевою сферою можуть піддаватися сугестії, впливу псевдоавторитетних знайомих, які нерідко виявляються особистостями з яскраво вираженою девіантною поведінкою.

Проблема морального розвитку особистості, формування морального досвіду є важливим компонентом у структурі розвитку творчого мислення учнів, оскільки творчість є таким процесом, який потребує спрямованості, певного стимулу. Незаперечним є факт, що творчість є детермінованою і не може бути наслідком впливу об'єкта, який не має ні етичного, ні емоційного навантаження, з огляду на це проблема формування морального досвіду набуває значної актуальності. Дослідники провідною формою у системі морального виховання визначають урок моральності (години спілкування). Ми погоджуємось з думкою науковців щодо того, що, власне, процес формування морального досвіду школярів виявляє виховний вплив, що визначає єдність інтелектуальної, емоційної, волевої сфер людини. Він має здійснюватися на основі засвоєння моральних знань та підкріплюватися моральними почуттями, ставленнями і завершуватися педагогічними практикумами. Тобто, моральний досвід має синтетичний характер, а забезпечення учнів моральними знаннями, на думку С.Карпенчук, і ця думка нам імпонує – найважливіша умова формування їх моральної свідомості, яка визначає стиль життя людини, допомагає зрозуміти його сенс, сутність понять „щастя” і „нещастя”, „обов'язок” й „відданість”. Окрім вказаного, науковець виділяє моральні знання, які учні набувають на етапі формування особистості, відповідно до своїх вікових особливостей. До таких знань належать:

1. Технологія розкриття сутності моральних понять (систематична робота над понятійним апаратом).
2. Відповідні норми, заповіді, принципи, елементи морального етикету.
3. Мовленнєвий етикет.
4. Усвідомлене розуміння і засвоєння моральних понять, прагнення до моральної досконалості, морального ідеалу.
5. Формування моральної пам'яті, морального мислення, моральної самосвідомості.

Наведена система моральних знань ілюструє принцип полікомпонентності моральної сфери особистості учня, а це впливає на специфіку планування та оптимізації методів впливу на процес формування моральності як рушія творчого підходу до вирішення проблем, пошуку пріоритетів у контексті інтеракції систем „людина – людина”, „людина – природа”. Ми підтримуємо думку таких вчених, як Ю.І.Палеха, В.І.Герасимчук, О.М.Шиян, які твердять, що свідченням вищого рівня моральної поведінки є свідоме володіння своїми пристрастями, вірність моральним переконанням, бажання допомогти тим, хто цього потребує тощо. Моральне виховання це не постійні сентенції, докори, формальне завчання норм людського співжиття, а активний процес суб'єктивно-об'єктивних відношень, коли на основі свідомого засвоєння виробляється переконання. Учень може добре орієнтуватись в моральних нормах, досконало знати їх походження, але в реальному житті діяти всупереч цим нормам. Виключно внутрішнє переконання людини в необхідності слідування цим нормам є свідченням моральної вихованості індивіда [9, 119].

Висновки... Ми можемо зробити такі висновки щодо взаємозв'язку понять „творчість”, „творчі здібності” та явища „моральність”, при чому, моральність виконує в окресленій системі мотивуючу роль, виступає рушійною силою:

1. Моральність є багатofакторним, соціально детермінованим явищем, безпосередньо пов'язаним із виховним впливом у процесі формування творчої особистості учня;
2. Взаємообумовленість, взаємодія розвитку моральної сфери особистості, морального потенціалу та творчих здібностей особистості виявляється у проектуючій функції моральності у контексті процесу творчості учнів;

3. Проблема морального розвитку особистості, формування морального досвіду є важливим компонентом у структурі розвитку творчого мислення учнів, оскільки творчість є таким процесом, який потребує спрямованості, певного стимулу.

4. Організація процесу розвитку творчих здібностей особистості молодшого шкільного віку має містити морально-етичне навантаження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Державна національна програма „Освіта” (Україна ХХІ століття). – К.: Райдуга, 1994. – 62с.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2001. – № 1 – С.28-43.
3. Закон України „Про освіту”. – Х.: КСИЛОН, 2002. – 35 с.
4. Конституція України: Прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 червня 1996 р. – К.: Право, 2001. – 47 с.
5. Левківський М.В. Історія педагогіки: Підручник. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 360 с.
6. Любар О.О., Стельмахович М. Г., Федоренко Д.Т. Історія української педагогіки / За редакцією дійсного члена АПН України М.Г. Стельмаховича. – К.: Інститут змісту і методів навчання МО України, 1988 – 355 с.
7. Максимюк С.П. Педагогіка: Навчальний посібник. – К.: Кондор, 2005 – 667 с.
8. Нариси історії українського шкільництва. 1905–1933: Навч. посібник / О.В. Сухомлинська та ін.; за ред. О.В. Сухомлинської. – К.: Заповіт, 1996. – 304 с.
9. Палеха Ю.І., Герасимчук В.І., Шиян О.М. Основи психології та педагогіки: Навч.-метод. посіб. – К.: Видавництво Європейського університету фінансів, інформаційних систем, менеджменту і бізнесу, 1999. – 154 с.
10. Степанов О.М., Фіцула М.М. Основи психології і педагогіки: Посібник. – К.: Академвидав, 2003. – 504 с.
11. Чукунов В.Ф., Масюта Л.П. Учати творчо мислити // Рідна школа. – 1993. – №9. – С.43-44.
12. Третьяков В.В. Погляди Платона на проблеми виховання // Рідна школа. – 1993. – №9. – С.74-75.
13. Щербатюк А. Українська духовна республіка – оселя чийого духу? У зб. кафедра. – Ч. 11. Видання науково-популярне та літературно-мистецьке. – Львів – Одеса, 1990; Лондон, 1995. – С.53-56.

Анотація

О.В.Барныч

Проекционная функция нравственности в контексте процесса развития творческих способностей младших школьников

Исследование посвящено проблеме нравственности в общем и, в частности, ее проекционной функции относительно процесса развития творческих способностей личности учеников младшего школьного возраста.

Ключевые слова: нравственность, индивидуальный нравственный опыт, гармоничное развитие личности, развитие творческих способностей.

Summary

O.V.Barnych

The Project Function of Morality in the Context of the Process of Development of the Creative Abilities of Junior Schoolchildren

The research is dedicated to the problem of morality in general and in particular to its project function concerning the process of development of the creative abilities of the personality of pupils of junior school age.

Key Words: morality, individual moral experience, harmonic development of a personality, development of the creative abilities.

Дата надходження статті

„26” березня 2008 р.

УДК 371.3 + 371.134 (045)

Л.Е.БЕКІРОВА,

аспірант

(м.Сімферополь, АР Крим)

АНАЛИЗ КАТЕГОРИАЛЬНОГО АППАРАТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ПРИМЕНЕНИЮ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ

В статье автор анализирует категориальный аппарат профессиональной готовности будущего учителя начальных классов к применению интерактивных технологий обучения.

Ключевые слова: интерактивные технологии обучения, готовность к профессиональной деятельности, готовность к педагогической деятельности.

Постановка проблемы... Прежде чем рассматривать проблему готовности учителя к применению интерактивных технологий обучения, необходимо провести анализ психолого-педагогической литературы, связанный с готовностью учителя в целом к педагогической профессиональной деятельности.

Формирование цели статьи... Цель статьи состоит в определении понятий: „готовность к деятельности”, „готовность к профессиональной деятельности”, „готовность к педагогической

деятельности”. **Задачи статьи:** выявить структурные компоненты понятия „готовность к педагогической деятельности”.

Основной материал и результаты исследований... Над проблемой готовности учителя к педагогической профессиональной деятельности работали многие учёные: Б.Г.Ананьев, Е.С.Барбина, Л.И.Божович, А.В.Глузман, Н.В.Гузий, К.М.Дурай-Новакова, М.И.Дьяченко, А.С.Ильин, Л.А.Кандыбович, О.В.Кондрашова, Н.В.Кузьмина, А.Н.Леонтьев, В.Н.Мясищев, Е.Н.Пехота, С.Л.Рубинштейн, М.С.Савина, В.А.Семиченко, В.А.Сластенин, Л.Ф.Спирин, Ю.И.Турчанинова, Д.Н.Узнадзе, Л.Л.Хоружа и другие. Однако единого определения понятия „готовность к педагогической деятельности” нет, и не может быть, поскольку существует несколько направлений его раскрытия. Содержание данного понятия уточняется, расширяется, углубляется, особенно в последнее время, в связи с реформированием образования в Украине, изменения направленности в образовании, ухода от авторитаризма, от ориентации на полученные знания, без установки на развитие личности каждого обучаемого. Каждый учитель, покидая стены университета, на пороге профессиональной деятельности, должен обладать творческой индивидуальностью, постоянным стремлением к развитию, к самосовершенствованию.

В.Н.Мясищев, Д.Н.Узнадзе и другие раскрывают готовность к педагогической деятельности как развитие психических процессов, которые ведут к получению высоких результатов в профессиональной педагогической деятельности, что выражается в определённой направленности собственной деятельности. При рассмотрении данными учёными процесса готовности наблюдается их функциональный подход к его содержанию, который предполагает развитие психических процессов на основе готовности, как фона.

Д.Н.Узнадзе раскрывает готовность к деятельности как установку, что влечёт за собой активность субъекта, определённую форму поведенческого реагирования, нахождения оптимального пути решения профессиональных задач и т.д. [16].

В.Н.Мясищев [7] отмечает, что чем более активное положительное отношение отмечается к деятельности, тем более готовым к её выполнению можно считать человека, способного при необходимости использовать свой внутренний потенциал, мобилизовать внимание, память, мышление, воображение и т.д.

Г.Оллпорт рассматривал готовность к деятельности на нейрофизиологическом уровне, что ведёт человека к собственной регуляции своего поведения, действий [9].

М.И.Дьяченко, Л.А.Кандыбович, Л.С.Нерсисян, К.К.Платонов и другие рассматривают готовность, посылаясь на теорию деятельности [2; 8; 12].

К.К.Платонов [12] ведущее место в формировании готовности к деятельности отводит приобретению знаний, умений и навыков в соответствующей отрасли, приобретению индивидом опыта.

М.И.Дьяченко, Л.А.Кандыбович готовность характеризуют как внутренний „настрой” на выполнение деятельности, что предполагает изменение поведения личности, способствует её активности, целеустремлённости, целесообразности действий, соизмерению предполагаемого, ожидаемого результата деятельности с целями работы, с действиями. М.И.Дьяченко и Л.А.Кандыбович трактуют понятие „готовность” так: „Целенаправленное определение личности, содержащее в себе её убеждения, взгляды, отношения, мотивы, чувства, волевые и интеллектуальные качества, знания, умения, навыки, установки, нацеленность на определённое поведение” [2, 4].

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования определил два ключевых подхода в описании содержания понятия „готовность к деятельности”: функциональный и личностный. Сторонниками функционального подхода являются: Л.С.Нерсисян, В.Н.Пушкин, Д.Н.Узнадзе, А.Ц.Пуни, В.Н.Мясищев и другие, которые характеризовали готовность как определённое психическое состояние.

Приверженцами личностного подхода являются: М.И.Дьяченко, Л.А.Кандыбович, Р.И.Пенькова, В.А.Сластенин и другие. Они под готовностью понимали личностное образование, обеспечивающее эффективность, высокую результативность профессиональной деятельности.

М.Я.Виленский, Ю.И.Васильев, Б.Ф.Райский, Р.С.Сафин выделяют психологическую готовность, научно-теоретическую готовность, практическую, психофизиологическую готовность к деятельности.

М.И.Дьяченко и Л.А.Кандыбович – заблаговременную и временную или ситуативную готовность.

Б.Г. Ананьев – общую и специальную готовность.

Общая готовность характеризуется наличием у человека стойких, постоянных, общих качеств личности, приводящих к эффективному выполнению деятельности. Этот вид готовности не надо постоянно формировать, она заблаговременно сформирована.

Временная или ситуативная готовность характеризуется обладанием такими личностными качествами, настроением, психическим состоянием, способствующему результативному выполнению деятельности в конкретных ситуациях.

Професійна готовність педагога до педагогічної діяльності стала предметом дослідження вітчизняних і зарубіжних учених, починаючи з 70-х років ХХ століття. Професійна готовність вчителя розглянута в роботах К.М.Дурай-Новачкової, Р.І.Пенькової, В.А.Сластєніна, А.Г.Мороза, В.І.Щербіної та ін. [1; 6; 11; 15; 17].

В.І.Щербіна розглядає готовність педагога до педагогічної діяльності як володіння вчителем педагогічним майстерством, здатністю творчо ставитися до діяльності, велике значення надає отриманню, накопиченню досвіду вчителем в процесі роботи, в ході навчання і виховання учнів [17].

За думкою Р.І.Пенькової, в першу чергу, у вчителя повинен бути сформований мотив, потреба в виконанні ним педагогічної, професійної діяльності. Також вчителю необхідно оволодіти способами, методами педагогічної діяльності [11].

В.А.Сластєнін дав наступне визначення готовності до педагогічної діяльності: „Особливе психічне стан, яке характеризується наявністю у суб'єкта образу структури визначених дій і постійною спрямованістю свідомості на її виконання. Вона містить в собі різного роду установки на усвідомлення педагогічної задачі, моделі ймовірного поведінки, визначення спеціальних способів діяльності, оцінку своїх можливостей в їх відношенні до складнощів і необхідності досягнення визначеного результату” [15, 78]. В.А.Сластєнін вказує, що якість сформованості готовності до виконання вчителем педагогічної діяльності залежить від теоретичної і практичної підготовки, яку отримав студент в навчальному закладі, сформованості мотиваційного компонента, т.е. позитивного ставлення до професії, володіння професійно значимими якостями особистості.

В.А.Сластєнін, К.М.Дурай-Новачкова та інші вважають готовність до виконання діяльності не вродженим якостю особистості, ці якості набуваються індивідом в процесі спеціальної підготовки.

К.М.Дурай-Новачкова надає велике значення соціальної значимості тієї діяльності, яку людина виконує; вчитель соціально відповідальний, його обов'язок активно, ефективно виконати соціальний замовлення. Готовність є результатом професійної підготовки, яка починається з професійного самоопределення на основі професійної спрямованості, з професійного навчання, виховання, розвитку, самовиховання [1].

Л.П.Кадченко розглядає готовність до педагогічному труду як: „складне особистісне навчання, яке забезпечує високі результати педагогічної роботи і містить в собі професійно-моральні погляди і переконання, професійну спрямованість психічних процесів, професійні знання, вміння і навички, налаштованість на педагогічну діяльність, здатність до подолання складнощів, самооцінку результатів цього праці, потреба в професійному самоудосконаленні” [3, 13-14].

Л.В.Кондрашова характеризує готовність до педагогічної діяльності як „складне особистісне навчання, яке містить в собі ідейно-моральні і професійно-педагогічні погляди і переконання, професійну спрямованість психічних процесів, самоволодіння, педагогічний оптимізм, налаштованість на педагогічний труд, здатність до подолання складнощів, самооцінку результатів своєї праці, потреба в професійному самовихованні, що забезпечує високі результати педагогічної діяльності” [5, 13-14].

Ю.В.Сенько дає наступне визначення готовності до педагогічному труду – „новонавчання майбутнього педагога, яке є фундаментом його професійної компетентності... І готовність, і компетентність – рівні професійного педагогічного майстерства” [14, 68].

А.Й.Капська при описанні змісту поняття „готовність до педагогічної діяльності” висловлюється як прихильник особистісного підходу, який заключається в тому, що педагог буде готовий до педагогічної діяльності за умови сформованості таких якостей особистості як соціально-психологічні, емоційно-вольові, інтелектуальні, сенсорно-перцептивні якості особистості та інші [4, 7].

Проблема готовності до професійної діяльності широко освітлена в спеціальній психолого-педагогічній літературі, вітчизняні і зарубіжні вчені виділяють в структурі готовності до педагогічної діяльності різні компоненти, оскільки структура відрізняється складністю, багатогранністю.

К.М.Дурай-Новачкова [1] визначає наступні компоненти готовності до педагогічної діяльності:

- мотиваційний, який відображає потреби, мотиви педагогічної діяльності;
- пізнавально-оцінний, який включає в себе знання про педагогічну діяльність, її зміст, структуру, співвідношення своїх можливостей з реальними вимогами даної професії та ін.;
- емоційно-вольовий, який заключається в умінні керувати своїми емоціями, діями, здійснювати самоконтроль, відчувати відповідальність за результати праці та ін.;

• операционно-действенный, предусматривающий владение педагогическими знаниями, умениями, навыками, способами, методами, технологиями и т.д.;

• мобилизационно-настроечный, предполагающий способность мобилизоваться, собираться, настраиваться на выполнение профессиональной деятельности в различных педагогических ситуациях.

М.И.Дьяченко, Л.А.Кандыбович [2, 51] выделяют следующий состав компонентов в структуре готовности к профессиональной деятельности:

• Мотивационный, включающий наличие интереса к профессии, позитивного отношения к профессиональной деятельности.

• Ориентационный, предусматривающий обладание ориентированием в профессии, знаний особенностей данной профессиональной деятельности, её специфики, требованиях к личности и т.д.

• Операционный, включающий владение необходимыми знаниями, умениями, профессиональными навыками, способами, приёмами, методами работы и т.д.

• Волевой, заключающийся в умении владеть собой при выполнении своих функциональных обязанностей, осуществлять самоконтроль и т.д.

• Оценочный, включающий умение оценить свою деятельность, соотнести её с деятельностью мастеров в данной отрасли и т.д.

А.Г.Мороз [6] определил следующие шесть структурных компонентов готовности к педагогической деятельности:

• Психологическая готовность подразумевает настроенность, наличие установок на данный вид деятельности, позитивное отношение к педагогической деятельности, необходимость в её осуществлении, внутреннее соответствие требованиям деятельности, принятие её, осознанная мотивация к деятельности и т.д.

• Теоретическая подготовленность к педагогической деятельности заключается в наличии знаний, умений, навыков по предметам, по методикам преподавания, обладание широким кругом мировоззрения, стремлением к развитию, самосовершенствованию.

• Практическая готовность заключается в умении использовать полученные знания на практике, умении спланировать работу, её организовать; из множества способов, методов, приёмов, технологий обучения выбрать именно тот, который приведёт к высокому результату в учебно-воспитательной работе.

• Идеино-политическая подготовка, включающая наличие устойчивой морали, широкого мировоззрения, высокой культуры учителя.

• Необходимый уровень развития педагогических способностей – это наличие педагогического внимания, воображения, наблюдательности, педагогического мышления, такта в общении, управленческие, организаторские способности и т.д.

• Профессионально-педагогическая направленность личности учителя.

Л.С.Нерсесян, В.Н.Пушкин [8] определили следующие структурные компоненты готовности к профессиональной деятельности:

• Психическая направленность личности

• Интегральный психофизиологический компонент

• Образ структуры действий

А.Ц.Пуни [13] выделил следующие структурные компоненты готовности к профессиональной деятельности:

• Идеинная готовность

• Функциональная готовность

• Моральная готовность

• Психологическая готовность

• Специальная готовность: теоретическая, техническая, физическая и т.д.

Рассмотрев работы различных авторов по проблеме готовности к профессиональной деятельности, подвергнув анализу структурные компоненты готовности, выполненные различными ученими, мы пришли к выводу, что единого подхода к данному вопросу нет. Учёными выделяется различное количество структурных компонентов готовности. А.Ц.Пуни, Л.С.Нерсесян, В.Н.Пушкин, А.Г.Мороз не рассматривают такой важный компонент как целе-мотивационный компонент готовности. А.Г.Мороз указывает на такой компонент, как необходимый уровень развития педагогических способностей, что отсутствует у К.М.Дурай-Новаковой, М.И.Дьяченко, Л.А.Кандыбович, Л.С.Нерсесян, В.Н.Пушкина.

Проанализировав многочисленные подходы к проблеме готовности к педагогической деятельности, мы выделили 4 структурных компонента готовности к использованию интерактивных технологий обучения:

1. Целе-мотивационный.

2. Содержательный.

3. Операционный.

4. Интеграционный.

Мы считаем, что формирование готовности к применению интерактивных технологий обучения является личностно-деятельностным, поскольку, во-первых, студенты должны иметь целостное представление о педагогической деятельности, её функциях, обязанностях. Поскольку овладеть данной технологией и использовать её в последующей своей профессиональной работе учителю начальных классов возможно лишь в деятельности, зная суть интерактивных технологий обучения, особенностей организации таких уроков, специфики выстраивания отношений на них между участниками образовательного процесса и т.д. Во-вторых, студент должен стремиться познать личность каждого ребёнка, обеспечить их гармоничное развитие.

Считаем необходимым отметить, что сформировать готовность к педагогической деятельности возможно только в процессе профессиональной подготовки. Подготовка представляет собой процесс, а готовность есть с одной стороны – цель, с другой стороны – результат данного процесса.

Е.Н Пехота, А.М.Старева называют такие компоненты профессионально-педагогической подготовки учителя:

- усвоение общепедагогических и предметно-методических знаний;
- формирование практических умений и навыков (информационных, организационных, коммуникативных, операционных, технологичных, исследовательских, проективных, самообразования и т.д.);
- формирование и развитие педагогических способностей (дидактических, методических, технологических, конструктивных, коммуникативных и других);
- развитие интеллектуальной сферы будущего специалиста (мышления, эрудиции, памяти, устной и письменной речи и т.д.) [10, 24].

Сформировать готовность будущих учителей начальных классов к использованию интерактивных технологий обучения, – значит провести работу по усвоению, применению интерактивных технологий обучения, а стало быть, – научить выбирать необходимую интерактивную технологию в зависимости от целей урока, результата, которого хочешь достичь, от уровня подготовленности учащихся и т.д. Научить студентов ориентироваться в огромном количестве интерактивных технологий обучения. Сформировать знания теории и практики интерактивных технологий обучения. Суметь научить будущих учителей организовать интерактивный урок, организовывать обучение в диалоге, научить умело, грамотно управлять процессом взаимообучения детей с возможностью достижения успеха всеми участниками образовательного процесса. Следовательно, необходимо научить учащихся выдвигать проблему и общими усилиями разрешать её с опорой на опыт каждого ученика, путём активизации их познавательной деятельности, создания на уроке комфортных условий, без доминирования участников друг над другом, в атмосфере доброжелательности, сотрудничества, сотворчества.

Анализ исследований педагогической готовности будущих учителей к применению ими интерактивных технологий обучения привёл нас к следующим выводам:

- необходимости изменения цели обучения учеников и студентов, переориентации её на развитие личности субъекта;
- необходимости ухода от предметно ориентированного, знаниево ориентированного образования, стремление к созданию субъект-субъектных отношений между участниками образовательного процесса с учётом личного опыта каждого субъекта; необходимости переориентации образования: главное – не объём полученных знаний, а их продуктивность;
- обогащение психолого-педагогических наук сведениями об интерактивных технологиях обучения, их влиянии на психологию, образование, воспитание, развитие, детей при применении их в образовательном процессе;
- переоценить значение педагогической практики, самостоятельной, исследовательской работы студентов.

Будущий учитель начальных классов будет готов к применению интерактивных технологий обучения при выполнении таких организационно-педагогических условий:

- использование интерактивных технологий обучения в педагогическом университете при обучении будущих учителей начальных классов на занятиях дисциплин педагогического цикла, при изучении методик преподавания различных дисциплин;
- усвоение будущими учителями начальных классов нового теоретического и практического опыта по применению интерактивных технологий в учебном процессе.

Таким образом, готовность будущего учителя начальных классов к использованию интерактивных технологий обучения представляет собой аспект специальной профессиональной подготовки. Сформировать готовность – значит сформировать цели, мотивы, потребности в применении интерактивных технологий обучения будущими учителями, выработать систему знаний, умений, навыков об интерактивных технологиях обучения и формах их применения, сформировать и развить педагогические способности, необходимые для использования интерактивных технологий обучения в образовательном процессе начальной школы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: Автор. дис. ... докт. пед. наук. – М., 1983. – 32 с.
2. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Минск: БГУ, 1976. – 176 с.
3. Кадченко Л. П. Формирование готовности студентов педвуза к профессиональной деятельности средствами иностранного языка: Дисс. ... канд. пед. наук. – Харьков, 1992. – 173 с.
4. Капська А.Й. Деякі особливості формування готовності студентів до професійної творчості / Моделювання виховної діяльності в системі професійної підготовки студентів: Теорія, практика, програми / За заг. ред. А.Й.Капської.- К.: ІЗМН, 1998. – 192 с.
5. Кондрашова Л. В. Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися: Учебное пособие. – М.: Прометей, МГПИ им. В. И. Ленина, 1990. – 160 с.
6. Мороз А. Г. Формирование готовности к педагогической деятельности у молодых учителей // Психолого-педагогические основы совершенствования подготовки специалистов в университете. – Днепропетровск: Изд-во Днепропетровского ун-та, 1980. – С. 71-75.
7. Мясичев В.Н. Психология отношений. – Москва – Воронеж, 1995.
8. Нерсисян Л. С., Пушкин В. Н. Психологическая структура готовности оператора к экстремальным действиям // Вопросы психологии. – 1969. – № 5. – С.24-31.
9. Олпорт Г.В. Личность в психологии. – М. Новая школа, 1998. – 346 с.
10. Пехота О.М., Старева А.М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя: Монографія. – Миколаїв: Вид-во „Ліон”, 2005. – 272с.
11. Пенькова Р. И. Формирование у студентов педагогического института готовности к работе классного руководителя: Автор. дисс. ... канд. пед. наук. 13.00.01. – Л., 1978. – 24 с.
12. Платонов К.К. Психология труда. – М.: Профиздат, 1979. – 216с.
13. Пуни А. Ц. Некоторые психологические вопросы готовности к соревнованиям в спорте. – Ленинград: Изд-во ГДОИФК, 1973. – 32 с.
14. Сенько Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования. – М.: Академия, 2000. – 240 с.
15. Сластенин В. А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе // Советская педагогика. – 1981. – № 4. – С. 76-84.
16. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки. – Тбилиси: Изд-во Акад. Наук Груз ССР, 1961. – 210с.
17. Щербина В. И. Готовность к учительскому труду. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1972.– 66 с.

Анотація

Л.Е.Бекірова

Аналіз категоріального апарату професійної готовності майбутнього вчителя початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання

У статті автор аналізує категоріальний апарат професійної готовності майбутнього вчителя початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання.

Ключові слова: *інтерактивні технології навчання, готовність до професійної діяльності, готовність до педагогічної діяльності.*

Summary

L.E.Bekirova

Analyses of the Categorical Apparate of Professional Readiness of the Future Primary-School Teacher as for Usage of Interactive Technologies of Teaching

In this article the author analyses the categorical apparate of professional readiness of the future primary-school teacher to the usage of interactive technologies of teaching.

Key words: *interactive technologies of teaching, readiness to the professional activity, readiness to the pedagogical activity.*

Дата надходження статті

„16” квітня 2008 р.

ПОГЛЯД М.М.ДАРМАНСЬКОГО НА СУТНІСТЬ ПРИНЦИПІВ МЕНЕДЖМЕНТУ В ОСВІТІ ТА ЇХ ТРАНСФОРМАЦІЯ НА МАГІСТЕРСЬКУ ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ УПРАВЛІНЦІВ

В статті автором розкриваються погляди М.М.Дарманського на сутність принципів менеджменту в освіті та розглядається їх трансформація на магістерську підготовку майбутніх менеджерів освіти. Здійснено відбір та систематизацію принципів, які є провідними в процесі магістерської підготовки майбутніх менеджерів освіти, розкрито їх зміст та функціональне призначення, характерні особливості, місце в навчально-виховному процесі магістратури.

Ключові слова: принципи менеджменту, магістерська підготовка, майбутні управлінці.

Постановка проблеми в загальному вигляді та аналіз досліджень і публікацій... Дослідженням проблеми обґрунтування принципів освіти займалися чимало науковців (В.Бондар, Л.Даниленко, В.Маслов, С.Сисоева та ін.), які кваліфікують їх як провідні при визначенні змісту освіти.

Для подальшого повноцінного розкриття проблеми нами досліджено етимологію поняття „принцип”, яке походить від латинського „principium” – керівна ідея, основне правило, основна вимога до певної діяльності чи поведінки [4]. Ю.Бабанський трактує принципи освіти як певну систему основних дидактичних вимог до процесу навчання і виховання, виконання яких має забезпечити його ефективність. Вони розглядаються як конкретно-історичний утвір, що відображає певні освітні потреби суспільства [5, 177]. Вітчизняні дидакти, зокрема С.Гончаренко, розглядають принципи навчання як „основні вихідні положення теорії навчання” [6, 270], В.Онищук – як „вихідні положення, що визначають різні аспекти навчання – зміст, методи, засоби, форми. Тим самим принципи розкривають вимоги щодо побудови змісту освіти й організації навчально-виховного процесу” [16, 42]. А.Алексюк вважає, що принципи навчання виконують регулятивну функцію в декількох аспектах: як засіб побудови наукових дидактичних теорій, як елемент науково-педагогічного знання та як спосіб регуляції практики навчання [17].

О.Савченко, розкриваючи зміст цього поняття, акцентує на тому, що „принципи відбивають у своєму змісті фундаментальні закономірності навчання (усталені залежності його результатів від умов організації), які об’єктивно існують у реальному педагогічному процесі” [18, 90].

Зазначене дозволяє зробити висновок про динамічну сутність дидактичних принципів: вони не є сталими догмами в теорії навчання і виховання особистості, а можуть уточнюватись, удосконалюватись та доповнюватись, виконуючи за цих умов найважливіші функції регуляторів навчання і виховання.

Це добре розумів Микола Миколайович Дарманський – людина глибоко обізнана з проблемами освітньої галузі, педагог-новатор, відомий учений.

Він палко підтримував думку провідних науковців, зокрема В.І.Маслова, про те, що будь-яка система – дидактична, виховна, методична робота чи школа загалом – будується на певних фундаментальних засадах, які відображають її головні риси. Це стосується і управління навчальними установами, котре також базується на поєднанні загальних принципів соціального управління та специфіки функціонування навчального закладу.

Формулювання цілей статті.. Метою статті є розкриття поглядів М.М.Дарманського на сутність принципів менеджменту в освіті та розгляд їх трансформації на магістерську підготовку майбутніх управлінців.

Виклад основного матеріалу... Аналіз системи управління різних типів навчальних закладів України, теорії і практики соціального управління в державі, нормативних джерел Міністерства освіти дав змогу М.М.Дарманському виділити об’єктивні тенденції і закономірності функціонування установ, а відтак сформулювати принципи менеджменту, дотримання яких забезпечує високу якість керівництва педагогічними колективами. Це:

1. Принцип соціальної детермінації в управлінні навчальним закладом.
2. Принцип гуманізації і психологізації в діяльності менеджера.
3. Принцип науковості і компетентності в управлінні установами освіти.
4. Принцип інформаційної достатності в менеджменті.
5. Принцип аналітичного прогнозування в діяльності менеджера.
6. Принцип оперативного регулювання.
7. Принцип зворотного зв’язку.
8. Принцип наступності і перспективності.
9. Принцип демократії і централізму.

10. Принцип стимулювання і згуртування кадрів у діяльності менеджера.

11. Принцип правової пріоритетності і законності.

12. Принцип фінансово-економічної раціональності і ділової активності [11].

Для кожного з цих принципів Микола Миколайович знаходив відповідне обґрунтування, опираючись на думку провідних науковців. Наголошуючи, наприклад, на необхідності дотримання в управлінні установами освіти принципу демократії та централізму, він зауважує, що тривалий час цей принцип трактувався винятково з політичних позицій, був спрощений і перекручений. В нових умовах він є одним із фундаментальних чинників, що забезпечують ефективну управлінську діяльність менеджера. Поділяючи погляди В.І.Маслова, М.М.Дарманський констатує, що економічно розвинені і демократичні держави (США, Франція та ін.), всесвітньо відомі монополії, університети побудовані згідно з вимогами принципу демократії та централізму, за якого перші особи мають надзвичайно великі права і можливості, але перебувають під дієвим контролем законів, нормативних положень, організаційних механізмів і засобів масової інформації, представників громадськості тощо. Ефективне управління ґрунтується на чіткому розподілі влади між особистістю і відповідними структурами з конкретно визначеним механізмом, що регулює взаємостосунки між ними [8, 82].

Щодо принципу правової пріоритетності і законності, то він, за глибоким переконанням Миколи Миколайовича, передбачає, що діяльність менеджера освіти має здійснюватися відповідно до законодавства України з питань освіти, праці, охорони дитинства, прав людини та ін. Розробка і прийняття управлінських рішень, їх виконання повинні відповідати існуючим правовим нормам, мати певну юридичну апробацію, а в окремих випадках – юридичну експертизу.

Ураховуючи думку В.І.Маслова, М.М.Дарманський був упевнений, що, незалежно від своїх політичних поглядів, емоційного стану, психологічного тиску, освітянський керівник повинен діяти тільки відповідно до чинного законодавства і нормативних відомчих документів. Культ права, законослухняності має формуватись у всіх членів педагогічного й учнівського колективів, стати основою ідеології життя та діяльності, конче потрібної для розвитку демократичної держави України. Порушення, нехтування правовими положеннями підриває атмосферу довіри і злагоди серед працівників установи, призводить до втрати авторитету і ефективності керівництва, стратегічної програми в найближчій перспективі.

Такий підхід до справи спонукав нас до необхідності визначення й обґрунтування сутності принципів магістерської підготовки майбутніх менеджерів освіти. Вони, на наш погляд, обумовлені низкою причин:

- соціально-економічними змінами в суспільстві, необхідністю пошуку ефективних шляхів підвищення освітнього рівня магістрантів, підготовки їх до управлінської діяльності;
- відсутністю сучасного загально визнаного обґрунтування теоретико-методичних основ здійснення магістерської підготовки майбутніх менеджерів освіти та розробки загальної стратегії навчально-виховної діяльності магістратур у сучасних соціально-економічних умовах;
- необхідністю удосконалення діючої системи принципів навчально-виховної діяльності магістратур відповідно до вимог сучасних педагогічних технологій в галузі магістерської підготовки майбутніх менеджерів освіти;
- актуалізацією завдань, розробкою і запровадженням у навчально-виховний процес магістратури нових форм та особистісно орієнтованих методик магістерської підготовки майбутніх менеджерів освіти;
- значним розширенням інформаційного простору, ускладненням навчальних програм і способів їх реалізації, подоланням формалізму в оцінці результатів магістерської підготовки майбутніх менеджерів освіти [10, 95].

Обґрунтування, уточнення існуючих принципів магістерської підготовки майбутніх менеджерів освіти та логіка їх викладу мають сприяти конкретизації змісту, мети і завдань магістерської підготовки; підвищенню ефективності форм і методів організації освітньої діяльності та її результативності; розвитку загальних теоретико-методичних основ ефективного формування в магістрантів системи знань, практичних умінь і навичок управлінського змісту; розробці та утвердженню управлінсько доцільної поведінки і діяльності особистості в системі „управління – особистість – освітнє середовище”.

Оскільки характерною ознакою магістерської підготовки майбутніх менеджерів освіти є комплексність вивчення предметів управлінського циклу, практична спрямованість та діяльнісний підхід у реалізації її змісту, то до основних компонентів специфічного за своєю сутністю навчально-виховного процесу магістратури належить зміст освіти; мета і завдання освіти; форми організації освіти; методи та засоби здійснення освіти; педагогічні умови забезпечення освітніх завдань; результативність та практична спрямованість магістерської підготовки майбутніх менеджерів освіти.

Такий підхід дозволив визначити послідовність застосування дидактичних принципів та їх актуальність, сприяв визначенню сучасних наукових основ організації навчально-виховного процесу магістратури і діяльності її професорсько-викладацького колективу.

З огляду на це ми висунули припущення, що пріоритетними в переліку принципів мають бути саме ті, котрі сприяють визначенню мети, завдань та змісту магістерської підготовки майбутніх менеджерів освіти і спрямовуються на комплексне вирішення управлінських проблем.

Такий перелік включає удосконалені та доопрацьовані відповідно до змісту і завдань магістерської підготовки дві основні групи дидактичних принципів, покладених в основу розробленої загальної класифікації принципів магістерської підготовки менеджерів освіти (табл.1).

Таблиця 1

Дидактичні принципи магістерської підготовки менеджерів освіти

Принципи навчання	Принципи виховання
Науковості	Єдності свідомості і поведінки
Системності і послідовності	Наступності і систематичності
Гуманізації процесу навчання	Єдності педагогічних вимог
Цілісності	Комплексного підходу
Наочності	Ціннісного підходу
Мотивації	Виховання в колективі
Активності особистості	Позитивної мотивації
Індивідуалізації навчання	Позитивного наслідування
Практичної спрямованості	Позитивної спрямованості

Нами визначено низку традиційних дидактичних принципів, що є визначальними у формуванні мети і завдань, провідними у здійсненні магістерської підготовки майбутніх менеджерів освіти. Це принципи науковості, цілісності, системності, послідовності, доступності, розвивального навчання і водночас комплексного й індивідуального підходів, позитивного наслідування та цілеспрямованості й мотивації у вихованні особистості.

Вихідною позицією у визначенні та розробці означеної класифікації принципів є принцип історизму, котрий уможливує вивчення явища з точки зору його виникнення, етапів розвитку, сучасності і майбутнього. Щодо діалектичного розвитку магістерської підготовки менеджерів освіти, то він характеризується спрямованістю, послідовністю, збереженням досягнутих результатів. Стосовно історизму, то протягом усієї історії магістерської підготовки менеджерів освіти простежується чітка тенденція до подальшого її розвитку, міждисциплінарних зв'язків тощо.

Нами також здійснено відбір, систематизацію та удосконалення саме тих принципів, які є провідними в процесі магістерської підготовки майбутніх менеджерів освіти. Серед них визначаємо:

1. Принципи навчання:

Науковості – провідний принцип реалізації завдань магістерської підготовки майбутніх менеджерів освіти, який спирається на зв'язок науки і навчального предмета чи сукупності предметів, знайомить магістрантів з об'єктивними науковими фактами, проблемами, законами та закономірностями і має на меті забезпечити формування цілісного наукового світогляду.

Системності і послідовності – відображає логіку побудови і послідовності формування системних знань про управлінську діяльність, відповідних умінь і навичок у визначеному порядку та певній системі, коли кожний з елементів навчального матеріалу, спираючись на вже засвоєний, є підґрунтям для вивчення нового.

Гармонізації процесу навчання – забезпечує вибір такого варіанта побудови навчально-виховного процесу, який максимально сприяє ефективному вирішенню як освітніх, так і суто практичних управлінських завдань за умови раціонального використання навчального часу та зусиль магістрантів і викладачів.

Цілісності – відображає навчання як цілісний процес, у якому взаємопов'язані різні сторони та якості особистості, що розвиваються в комплексі, складаючи основу гармонійного розвитку особистості, готової до активної управлінської діяльності.

Доступності – визначає зміст освіти, форми і методи її здійснення, які забезпечують поступове зростання рівня і складності навчального матеріалу відповідно до зростання пізнавальних можливостей магістрантів.

Наочності – дидактичний принцип, відповідно до якого навчання будується на конкретних образах, безпосередньо сприйнятих магістрантами.

Мотивації – сприяє реалізації визначеної раніше мети, завдань і мотивів магістерської підготовки майбутніх менеджерів освіти, цілеспрямованості на вибір ефективних форм, методів, засобів та оптимальної структури занять, спрямованих на реалізацію її змісту.

Активної особистості – відображає активну позицію особистості магістранта під час засвоєння знань, умінь та навичок у їх реалізації на практиці в навчально-виховному процесі магістратури.

Індивідуалізації навчання – забезпечує оптимальні умови для ефективного навчання і практичної роботи кожного магістранта в процесі організації фронтальних і групових форм роботи.

Практичної спрямованості – визначає зміст, завдання, форми і методику реалізації здобутих знань магістрантів у практичній навчально-пізнавальній і дослідницькій діяльності, сприяє розвитку пізнавальної самостійності і творчої активності особистості.

2. Принципи виховання:

Єдності свідомості і поведінки – розкриває умови формування свідомості особистості в єдності з її практичною діяльністю в навчально-виховному процесі магістратури, основою якої є усвідомлення й ефективне оволодіння соціальним досвідом поведінки в освітньому середовищі.

Наступності і системності – розвиває виховну систему як логічне поєднання мети, змісту, завдань, форм і методів магістерської підготовки майбутніх менеджерів освіти в їх наступності й системності педагогічного впливу на особистість магістранта.

Комплексного підходу – розкриває умови комплексного вирішення завдань магістерської підготовки майбутніх менеджерів освіти за умов гармонійного поєднання навчальної, виховної та розвивальної функцій магістерської підготовки як у навчально-виховному процесі магістратури, так і безпосередньо в освітньому середовищі, результатом чого є всебічний і гармонійний розвиток особистості магістранта.

Єдності педагогічних вимог – забезпечує єдність і цілісність навчально-виховного процесу як магістратури на основі тісної взаємодії освітніх систем, що функціонують у її структурі, так і тих виховних систем, що є складовими громадських освітніх об'єднань, які сприяють соціалізації особистості за її межами.

Індивідуального підходу – розкриває закономірності, певну періодичність та динаміку розвитку й становлення особистості магістранта з урахуванням етапу його навчання; систему характерних суспільних зв'язків і стосунків в освітньому середовищі.

Ціннісного підходу – розкриває умови ефективного усвідомлення особистістю магістранта цінності людини та управлінського середовища.

Виховання в колективі – розкриває сутність і значення колективу як найвищої форми соціалізації, самореалізації і самоствердження особистості, що забезпечує багатство і різноманітність стосунків, широкий простір для гармонійного інтелектуального, духовного та фізичного розвитку особистості.

Позитивної мотивації – розкриває динаміку формування та забезпечує процес закріплення у магістрантів мотивів позитивного сприйняття як об'єктів управління зокрема, так і освітнього середовища загалом, що проявляється в управлінській діяльності.

Позитивного наслідування – розкриває закономірності й динаміку формування позитивних якостей особистості магістранта в навчально-виховному процесі магістратури та практичній управлінській діяльності.

Практичного спрямування – розкриває місце та значення взаємозв'язків і взаємостосунків особистості з об'єктами управлінської діяльності, їх трансформацію в процесі управління, особистісне ставлення до освітнього середовища, що набуває для особистості магістранта ціннісного змісту і реалізується в управлінській діяльності.

У логічній єдності з загальнопедагогічними (дидактичними) принципами Л.Орбан-Лембрик визначає специфічні принципи управління, які слід урахувати в магістерській підготовці майбутніх менеджерів освіти. Це принципи історизму, об'єктивності, системності, єдності свідомості й діяльності, гуманізму, активності, комплексності, соціальної спрямованості, законності, гласності, співвідношення єдиноначальності та колегіальності, співвідношення повноважень та відповідальності, зворотного зв'язку, ієрархії [3].

Аналіз сутності кожного з принципів дозволив виокремити саме ті, які були удосконалені з урахуванням специфіки навчально-виховного процесу магістратури і застосовувались у процесі реалізації змісту і завдань магістерської підготовки майбутніх менеджерів освіти. Це насамперед трансформований нами принцип історизму. Він передбачає вивчення проблем взаємодії магістрантів в організованих групах, дає можливість застосовувати набутий теоретичний і практичний досвід; обґрунтовувати сучасні тенденції управлінського розвитку керівника та його управлінської діяльності, оцінювати діяльність колективних суб'єктів управління; досліджувати внутрішню динаміку управлінських процесів, пояснювати їх психологічні та педагогічні особливості, вивчати напрям розвитку. Принцип історизму діалектично пов'язаний з принципом розвитку, що в психології, на думку К.Платонова, [20], означає рух форм психічного відображення від біологічно обумовлених елементарних форм до соціально обумовлених, перетворення індивідуально-психологічних особливостей у властивості особистості.

Принцип варіативності дозволяє врахувати специфіку магістерської підготовки майбутніх менеджерів освіти і специфіку навчально-виховного процесу магістратури (варіативність змісту навчальних програм, курсів, спецкурсів; інтеграцію змісту магістерської підготовки; багатоеквідність у способах реалізації змісту, форм і методів; логічну єдність і наступність у навчанні магістрантів і в їхній

практичній діяльності, неперервність і наступність етапів навчально-виховного процесу; доступність й особистісно орієнтовану спрямованість навчально-виховного процесу в магістратурі) [13; 14].

В окрему групу принципів магістерської підготовки майбутніх менеджерів освіти нами виділено саме ті, які найбільш повно забезпечують умови поєднання інтегрованого впливу на інтелектуальну, емоційну, вольову і діяльнісну сфери психіки магістрантів. Ураховуючи, що навчально-виховний процес магістратури має особистісно орієнтований характер, а управлінська діяльність магістрантів – конкретне спрямування на розв'язання управлінських проблем, ми, замість принципу взаємозв'язку інтелектуального та емоційно-вольового виявлення особистості магістранта (як досить широкого за змістовим наповненням і водночас неконкретного за функціональним призначенням та межами реалізації), запропонували такі принципи: спрямованості на розвиток емоційно-ціннісної сфери особистості магістранта; спрямованості на розвиток діялісно-практичної сфери особистості; доцільності поєднання форм, методів та засобів навчання й виховання відповідно до змісту й завдань підготовки майбутніх менеджерів освіти; забезпечення ефективних умов реалізації особистісно орієнтованих завдань магістратури.

Виділення цієї групи принципів магістерської підготовки майбутніх менеджерів освіти зумовлено її метою, конкретними цілями, змістом, формами і методами навчально-виховного процесу магістратури, основним спрямуванням якого є комплексне вивчення як окремих предметів управлінського циклу, так і завдань, пов'язаних з ефективним формуванням управлінської компетентності.

Класифікація принципів магістерської підготовки майбутніх менеджерів освіти (відповідно до її змісту і завдань) подана в табл.2.

Таблиця 2

Принципи магістерської підготовки майбутніх менеджерів освіти

Історизму
Об'єктивності
Системного підходу
Розвитку
Комплексності
Спрямованості на розвиток емоційно-ціннісної сфери особистості
Спрямованості на розвиток діялісно-практичної сфери особистості
Доцільності поєднання форм, методів та засобів навчання й виховання відповідно до змісту і завдань магістерської підготовки менеджерів освіти
Варіативності
Соціальної спрямованості
Цілісності
Неперервності
Міждисциплінарності
Інтегративності
Забезпечення ефективних умов реалізації особистісно орієнтованих завдань магістерської підготовки менеджерів освіти
Прогностичності

Нами розкрито зміст і функціональне призначення кожного з цих принципів, характерні їх особливості, місце в навчально-виховному процесі магістратури.

Принцип **історизму** сприяє формуванню у магістрантів поняття про явища з точки зору його виникнення, етапів розвитку, сучасності й майбутнього.

Принцип **об'єктивності** вивчає об'єктивні закономірності явищ управління, кожне з яких розглядається в сукупності фактів і подій – суперечливих і багатограних, позитивних і негативних, типових і нетипових.

Принцип **системного підходу** передбачає такий підхід до психічних проявів особистості та організованої групи у сфері управління, за якого окремі елементи предмета пізнання і дослідження розглядаються як взаємодіючі, взаємообумовлені, взаємопов'язані елементи єдиного цілого.

Принцип **розвитку** має особливе значення у прогнозуванні та моделюванні етапів становлення та розвитку особистості майбутнього керівника, шляхів оптимізації управлінської кар'єри, у вивченні стартових умов розвитку керівника.

Принцип **комплексності**. У кожному досить складному явищі потрібно враховувати всі його аспекти. Реалізація цього принципу означає необхідність розвитку міждисциплінарних зв'язків предметів управлінського циклу, їх взаємодії з іншими науками.

Принцип **спрямованості на розвиток емоційно-ціннісної сфери особистості**. Його реалізація в навчально-виховному процесі магістратури спрямовувалась на створення педагогічних умов систематичного і послідовного впливу на особистість магістранта з метою формування не лише інтелектуальних, а насамперед моральних і емоційних якостей. Це в сукупності є основою підготовки магістрантів як менеджерів освіти до конкретної роботи.

Принцип **спрямованості на розвиток діяльнісно-практичної сфери особистості** є одним з провідних принципів реалізації на практиці здобутих магістрантами знань управлінського змісту, що логічно поєднує системність, наступність, доступність і цілісність процесів навчання й виховання особистості, забезпечує унікальні умови для безпосередніх контактів магістрантів з учасниками навчально-виховного процесу, реалізації їхніх інтересів, потреб та запитів у практичній управлінській діяльності.

Незаперечна цінність цього принципу в навчально-виховному процесі магістратури визначається значним позитивним впливом на глибоке засвоєння магістрантами провідних ідей, понять та здобутих управлінсько орієнтованих знань, умінь і навичок у цілому; формування та удосконалення практичної управлінської діяльності.

Принцип **доцільності поєднання форм, методів та засобів навчання й виховання відповідно до змісту і завдань магістерської підготовки менеджерів освіти** розкриває сутність процесу ефективного визначення і застосування в навчально-виховному процесі магістратури форм, методів і засобів магістерської підготовки майбутніх менеджерів освіти.

Водночас цей принцип забезпечує:

- посилення освітнього, виховного й розвивального ефекту навчально-виховного процесу магістратури, де формування стійких управлінських якостей і практичної управлінської діяльності здійснюються в логічній єдності й відповідності до змісту й завдань магістерської підготовки майбутніх менеджерів освіти;

- більш глибоке і комплексне усвідомлення здобутих магістрантами знань, засвоєних ціннісних орієнтацій, спрямованих на гармонізацію їхньої взаємодії з об'єктами управління;

- умови набуття магістрантами умінь і навичок управлінсько-доцільної поведінки та діяльності в освітньому середовищі з розв'язання управлінських проблем;

- єдність форм, методів та засобів реалізації змісту магістерської підготовки майбутніх менеджерів освіти відповідно до її завдань.

Принцип **варіативності** є характерним принципом саме для навчально-виховного процесу магістратури, оскільки він найбільш повно забезпечує кожному магістрантові можливість вибору місця і форми організації магістерської підготовки майбутніх менеджерів освіти та методів її здійснення відповідно до власних здібностей, інтересів та освітніх потреб. Запровадження поліваріативності і різнорівневості навчальних програм, поглиблення і розширення їх практичної спрямованості, диференціації та індивідуалізації навчальної і практичної управлінської діяльності сприяє ефективному розвитку інтелекту, духовному зростанню магістранта.

Принцип **соціальної спрямованості** передбачає врахування в процесі підготовки до практичної управлінської діяльності інтересів суспільства, галузі, конкретної організації.

Принцип **неперервності** сприяє формуванню у магістрантів стійкого інтересу й потреби в постійному поповненні знань та удосконаленні практичних умінь і навичок. Саме застосування та дотримання цього принципу в навчально-виховному процесі магістратури забезпечує ефективність процесів емоційного сприйняття магістрантами управлінських об'єктів, сприяє створенню комфортних умов пізнання об'єктів управління, виникненню стійкого бажання особисто брати участь в заходах управлінського характеру.

Принцип **міждисциплінарності** забезпечує умови для ефективного усвідомлення магістрантами єдності й взаємозв'язку соціокультурного й освітнього середовища у процесі вивчення інтегрованих курсів.

Принцип **інтегративності** є одним із провідних принципів конструювання змісту магістерської підготовки майбутніх менеджерів освіти. Існує два основних напрями реалізації його змісту: систематизація, узагальнення, дидактична відповідність і логічна єдність системи управлінських знань у змісті програм предметів управлінського циклу; розробка інтегрованого змісту навчальних програм за трьома рівнями складності, що дозволило б ефективно здійснювати його реалізацію в залежності від рівня сформованості інтелектуальних умінь магістрантів, спектра їхніх інтересів та потреб.

Принцип **забезпечення ефективних умов реалізації особистісно орієнтованих завдань магістерської підготовки майбутніх менеджерів освіти** пояснює сутність процесу вибору ефективних умов і їх місця в реалізації завдань магістерської підготовки майбутніх менеджерів освіти. Ефективність його використання в навчально-виховному процесі закономірно залежить від логічного поєднання та обов'язкового дотримання п'яти основних груп умов: освітніх, морально-психологічних, гігієнічних, естетичних та матеріально-технічних. Дотримання освітніх умов, які включають проектування та планування, відбір і конкретизацію пріоритетних завдань, змісту, відповідних йому форм, методів та засобів магістерської підготовки майбутніх менеджерів освіти, забезпечує ефективне формування інтелектуальних умінь магістрантів.

Морально-психологічні умови забезпечують процеси виховання громадянина, створення психологічного комфорту, формування якостей творчої особистості. У поєднанні з названими естетичні

умови забезпечують реалізацію художньо-естетичних потреб, формування умінь магістрантів сприймати красу.

Санітарно-гігієнічні умови повинні задовольняти сприятливі гігієнічні потреби в організації навчально-виховного процесу магістратури. Дотримання матеріально-технічних умов сприяє ефективному забезпеченню навчально-виховного процесу магістратури.

Проте цей перелік основних умов, що забезпечують ефективність процесів реалізації змісту і завдань магістерської підготовки майбутніх менеджерів освіти, не є сталим та незмінним, а постійно перебуває в динаміці, доповнюється та удосконалюється. Провідне місце в цьому переліку ми відводимо саме освітнім та морально-психологічним умовам, всі ж інші хоча і несуть досить важливе смислове навантаження, однак є лише умовами, що мають забезпечувати ефективну реалізацію останніх у навчально-виховному процесі магістратури.

Дотримання зазначених умов та адекватний вибір, проектування і конкретизація комплексу пріоритетних завдань магістерської підготовки майбутніх менеджерів освіти передбачає аналіз навчальних і творчих можливостей магістрантів; аналіз обраних форм, методів, засобів і наявних умов та відповідне прогнозування максимально можливих результатів, яких можна досягти за цих умов; визначення необхідних обсягів навчального часу на реалізацію як окремих елементів змісту, так і завдань магістерської підготовки майбутніх менеджерів освіти безпосередньо чи в процесі організації навчально-пізнавальної і дослідницької діяльності.

За такого підходу, як зазначає С.Архангельський, конкретизація завдань магістерської підготовки майбутніх менеджерів освіти є одним з ефективних способів реалізації її змісту, а отже, реалізації освітніх, виховних і розвиваючих функцій [19].

Не менш важливим принципом магістерської підготовки майбутніх менеджерів освіти є умови формування особистості магістранта з високою управлінською компетентністю. Саме тому особливе місце у підготовці магістрантів до управлінської діяльності надаємо дотриманню умов, які забезпечують ефективне засвоєння предметів управлінського циклу.

Висновки... Отже, нами виділено низку характерних взаємозалежностей і співвідношень принципів підготовки майбутніх менеджерів освіти з традиційними дидактичними принципами та основними компонентами навчально-виховного процесу, що виявляються у процесі реалізації змісту магістерської підготовки майбутніх менеджерів освіти як складові навчально-виховного процесу в магістратурі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Карамушка Л.М., Малигіна М.П. Використання інтерактивних технік у процесі підготовки менеджерів та персоналу освітніх організацій до управління: Методичні рекомендації. – Київ – Рівне, 2003. – 56 с.
2. Семенова А.В. Розвиток професійної компетентності фахівців засобами парадигмального моделювання (інтерактивний тренінг): Навчально-методичний посібник. – Одеса: СВД Черкасов М.М., 2006. – 130 с.
3. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціально-психологічні особливості підприємницької діяльності // Зб. наук. пр.: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ. Вид-во „Плай” Прикарпатського ун-ту. 1998. – Вип.2. – Ч.1. – С. 3-10.
4. Управление – это наука и искусство: А.Файоль, Г.Эмерсон, Ф.Тейлор, Г.Форд. – М., 1992. – 351 с.
5. Богданов А.А. Тектология. Всеобщая организационная наука. – М.: Экономика, 1889. – 303 с.
6. Коломінський Н.Л. Науково-психологічні засади менеджменту в освіті // освіта і управління. – 1998. – Т.2. – №3. – С.67-74.
7. Дробноход М., Левицький В. Проблема формування управлінської еліти в управлінні // Освіта і управління. – 1997. – Т.1. – №4. – С.29-36.
8. Маслов В., Шакурова В. Принципи менеджменту в установах освіти // Освіта і управління. – 1997. – Т.1. – №1. – С.77-84.
9. Винославська О.В., Малигіна М.П. Людські стосунки: заочна школа // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – №3. – С.29-31.
10. Пригожин А.И. Нововведения: стимулы и препятствия. – М.: Просвещение, 1989. – 173 с.
11. Карамушка Л.М. Психологічні основи управління в системі середньої освіти: Рекомендовано Міністерством освіти України як навчальна програма для підготовки та перепідготовки керівників середньої освіти. – К.: Инст. змісту та методів навчання, 1997. – 68 с.;
12. Всемирная энциклопедия философии / Гл. науч. ред. и сост. А.А.Грицанов. – М.: АСТ; Мн.: Харвест, Совр. Лит., 2001. – 1312 с.
13. Коломінський Н.Л. Психологія педагогічного менеджменту: Навч. посібник. – К.: МАУП, 1996. – 176 с.
14. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения: Общедидактический аспект. – М.: Педагогика, 1977. – 254 с.
15. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1987. – 373 с.
16. Дидактика современной школы: Пособие для учителя / Под ред. В.А.Онищука. – К.: Рад. шк., 1987. – 351 с.
17. Педагогіка / За ред. А.М.Алексюка. – К.: Рад. шк., 1985. – 195 с.
18. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. – К.: Абрис, 1997. – 416 с.
19. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. – М.: Высшая школа, 1980. – 368с.

20. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. – М.: Высшая школа, 1984. – 174с.

Аннотация
В.Е.Берека

Взгляд М.М.Дарманского на сущность принципов менеджмента в образовании и их трансформация на магистерскую подготовку будущих управленцев

В статье автором раскрываются взгляды М.М.Дарманского на сущность принципов менеджмента в образовании и рассматривается их трансформация на магистерскую подготовку будущих менеджеров образования. Осуществлен отбор и систематизация принципов, которые есть ведущими в процессе магистерской подготовки будущих менеджеров образования, раскрыто их содержание и функциональное назначение, характерные особенности, место в учебно-воспитательном процессе магистратуре.

Ключевые слова: принципы менеджмента, магистерская подготовка, будущие управленцы.

Summary
V.Ye.Bereka

The View of M.M.Darmans'kyi onto the Entity of the Principles of Management in Education and Their Transformation onto the Magister Preparation of the Future Managers

In the article the author reveals the views of M.M.Darmans'kyi onto the entity of the principles of management in education. Their transformation onto the magister preparation of the future managers of education is regarded. The selection and systematization of the principles which are leading in the process of magister preparation of the future managers of education is done. Their content and functional aim, characteristic peculiarities, their place in educational process of magistracy is revealed.

Key words: principles of management, magister preparation, future managers.

Дата надходження статті

„8” травня 2008 р.

УДК 371.26 + 371.134 (045)

Н.Л.БЕЖАНОВА,
кандидат педагогічних наук
(м.Севастополь, АР Крим)

СПЕЦКУРС „ФОРМУВАННЯ ОЦІНЮВАЛЬНИХ УМІНЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ” ЯК АСПЕКТ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ В ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ

У статті аналізується курс „Формування оцінювальних умінь у молодших школярів”, що пропонується для підготовки вчителів у післядипломній освіті з метою озброєння педагогів знаннями про сутність і структуру розвитку оцінювальних умінь в учнів початкових класів, про специфіку вимог до особистості вчителя, здатного займатися даною професійною діяльністю.

Ключові слова: оцінювання, оцінювальні вміння, післядипломна освіта, підготовка вчителя, спецкурс, модуль.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Законами України „Про освіту”, „Про вищу освіту”, Державною програмою „Вчитель”, Національною доктриною розвитку освіти України в ХХІ ст., „Концептуальними засадами реформування педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір”, наказами Міністерства освіти і науки України „Про затвердження Програми дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України на 2004-2005 роки” та „Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти України” передбачено суттєвий перегляд концепції розвитку сучасної системи освіти, яка визначає сукупність якостей і професійний рівень компетентності вчителів, у тому числі і вчителів школи І ступеня, їхню готовність до постійного вдосконалення педагогічної майстерності.

Пріоритетом розвитку сучасної вітчизняної освіти є її особистісна орієнтація. Сутнісною критеріальною характеристикою особистісно зорієнтованого освітнього процесу є суб'єкт-суб'єктний характер взаємодії між його учасниками. При цьому смисл особистісно зорієнтованих дій учителя полягає у сприянні становленню суб'єктної активності школяра, яка проявляється, насамперед, в усвідомленому ставленні до навчання, у здатності критично й виважено оцінювати свою власну навчально-пізнавальну діяльність.

Найважливішим на даний час, на наш погляд, соціальним інститутом, що забезпечує можливість адекватної допомоги педагогам у реалізації даної професійної функції, є післядипломна освіта.

Формулювання цілей статті... Метою нашої статті є розгляд спецкурсу „Формування оцінювальних умінь у молодших школярів”, що забезпечує інформаційну базу підготовки вчителя до досліджуваного виду діяльності в післядипломній освіті.

Виклад основного матеріалу... Даний курс має своїм завданням озброєння вчителів школи I ступеня знаннями про сутність і структуру формування оцінювальних умінь учнів, про специфіку вимог до особистості вчителя, здатного займатися даною професійною діяльністю. Він покликаний виробити в педагогів настанови на оволодіння глибокими теоретичними знаннями і професійними вміннями, формувати інтерес, потребу в самовдосконаленні власної особистості. Аналіз навчальної програми курсу „Формування оцінювальних умінь у молодших школярів” показав, що останній має у своєму розпорядженні необхідну кількість годин для передачі знань, що мають орієнтуючий характер, і великі можливості в розвитку готовності до досліджуваної нами діяльності. Запропонований нами курс пролонгований, розрахований на 72 години, з них 36 – аудиторних: 26 лекційних, 10 практичних занять і 36 годин виділено на самостійну роботу. Для самостійної освітньої діяльності слухачів нами були розроблено зошити для індивідуальних завдань.

Даний курс представлено трьома модулями:

- загальнонавчальні вміння – центральна проблема підвищення ефективності освіти в сучасній школі I ступеня;
- оцінювальні вміння – чинник розвитку суб'єктної активності особистості;
- діяльність учителя, спрямована на формування оцінювальних умінь у молодших школярів.

Тематика лекційних занять у результаті вивчення першого модуля дозволить слухачам виявити сутнісну характеристику вміння як компонента пізнавальної діяльності в руслі різних напрямів: у межах теорії змісту освіти, з позиції теорії поетапного формування розумових дій, у межах дослідження структури розвитку особистості; узагальнити знання на основі аналізу й синтезу класифікації загальнонавчальних умінь, виявити, що до складу кожної класифікації загальнонавчальних умінь входять оцінювальні вміння; порівняти структуру предметних і загальнонавчальних (оцінювальних) умінь, виявити шляхи їх формування; визначити етапи формування загальнонавчальних (оцінювальних) умінь у молодших школярів; шляхом порівняння двох основних концепцій освіти (традиційної і педоцентристської (особистісно зорієнтованої) дійти висновку, що формування таких загальнонавчальних умінь, як оцінювальні, у традиційній школі утруднено, тому що оцінювальна діяльність цілком належить учителю.

Лекції другого модуля дозволять розглянути оцінювальні вміння як компонент навчальної діяльності молодшого школяра, ознайомити з операціональним складом і критеріальною характеристикою рівнів сформованості оцінювальних умінь у молодших школярів, визначити компоненти оцінювальних умінь: контроль, самоконтроль, оцінка, самооцінка на основі рефлексії й ознайомитися зі змістом і цілями оцінювальної діяльності в межах суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин між учителем й учнем.

Третій модуль запропонує курс лекцій, що розкривають діяльність учителя, спрямовану на формування оцінювальних умінь у молодших школярів. Зміст лекцій познайомить слухачів з методами формування оцінювальних умінь в учнів, з видами оцінок: зовнішньою і внутрішньою, вираховальною й накопичувальною, динамічною, статичною і змістовою. У процесі читання лекцій можуть використовуватися такі види: лекція-провокація, лекція „прес-конференція”, лекція-інтерв'ю, лекція-ситуація.

Лекція-провокація – близька до ігрової форми, читається нами із заздалегідь запланованими помилками. Після оголошення теми лекції „Зміст і цілі оцінювальної діяльності в межах суб'єкт-суб'єктних взаємин учителя й молодших школярів”, зазначається, що в ній буде допущено певну кількість помилок різного типу – змістових, методичних, поведінкових. Таке повідомлення змушує педагогів до активності: потрібно сприймати інформацію, запам'ятовувати, аналізувати й оцінювати. Дана лекція виконує як стимулюючі, так і контрольні функції, оскільки дозволяє оцінити якість засвоєння попереднього матеріалу, а вчителям продемонструвати знання предмета, уміння орієнтуватися в ньому.

Лекція-прес-конференція. Заздалегідь озвучується тема лекції „Загальнонавчальні (оцінювальні) вміння – чинник розвитку здатності молодшого школяра до осмисленого навчання”. Учителі ставлять запитання викладачу в письмовому вигляді. Потім, після їх систематизації, читається лекція з умовою відповіді на кожне запитання й усна оцінка типів запитань. Учителі виконують активну роль учасників прес-конференції. На даній лекції повноцінно здійснюється зворотний зв'язок зі слухачами, що дозволяє контролювати й коректувати засвоєну слухачами інформацію.

У процесі читання лекцій важливо використовувати візуальні зображення (технологічні схеми – крипти) для супроводу усної інформації. У результаті підвищується інформативність матеріалу і рівень сприймання, осмислення й запам'ятовування його слухачами.

Лекція-інтерв'ю на тему „Класифікація навчальних умінь” проводиться за заздалегідь підготовленим сценарієм, де обговорюються передбачувані запитання до слухачів. У результаті лекції відбувається нарощування інформації педагогів за рахунок корекції й доповнення з боку викладача (методиста).

Лекція-ситуація – у даній лекції з теми „Навчальний стиль учителя й методи формування оцінювальних умінь у молодших школярів” закладається проблема: перенести наявні знання на вирішення нових ситуацій. Така лекція розвиває творчість, активізує самостійність, розумову пізнавальну діяльність, підвищує ступінь професійної мотивації.

Але розвиваючий потенціал навчання в період курсової підготовки залежить не тільки від змісту, але й від організації інформації, від способу її передачі. Найбільш ефективними методами, що активізують процес навчання, виступають лекції, дискусії, диспути, мікрогрупи тощо. Ці методи можуть використовуватися і на практичних заняттях, передбачених у даному курсі. Розглянемо методику їх проведення.

Практичне заняття № 1

Тема: Розвиток загальнонавчальних умінь на міжпредметній основі.

Мета:

- надати предметного й соціального контексту обговорюваній проблемі;
- здійснити перенесення теоретичних знань у проблемно-практичну ситуацію;
- вибрати з різноманіття інформації необхідну, найбільш важливу й аргументовано представити її.

Питання для обговорення:

1. Сутність і структура загальнонавчальних умінь.
2. Аналіз класифікації загальнонавчальних умінь.
3. Етапи й методика формування загальнонавчальних умінь на міжпредметній основі.
4. Значення сформованості загальнонавчальних умінь у молодших школярів на сучасному етапі розвитку школи.

Навчально-дослідницькі завдання:

1. Підготуйтеся до проведення ділової гри – відкрите засідання методичного об'єднання вчителів початкових класів („Круглий стіл”) на тему: „Формування загальнонавчальних умінь у молодших школярів на міжпредметній основі”.

2. Об'єднайтеся в рольові групи: учені, психологи, педагоги дитячих дошкільних закладів, учителі початкової школи, батьки.

3. Визначте ігрову модель діяльності учасників. Продумайте сферу їхніх інтересів і компетентність.

„Батьки”: визначають практичні і проблемні питання, пов'язані з наданням допомоги учням школи I ступеня з формування загальнонавчальних умінь у молодших школярів.

„Педагоги”: готуються відповідати на передбачувані питання.

„Вихователі дошкільних закладів”: доповідають про сформованість загальнонавчальних умінь у дітей, що йдуть до школи.

„Психологи”: готують короткі виступи про корекційну роботу з учнями школи I ступеня, у яких недостатньо сформовані загальнонавчальні вміння.

„Учені”: компетентні у всіх питаннях і переносять акценти на основні проблеми в цілому.

4. Продумайте розміщення учасників гри, визначте ведучого.

5. Підготуйте відповіді на запитання для обговорення залежно від обраної ролі.

Хід гри:

1. Вступне слово викладача (методиста): проблема обговорення, навчальні й ігрові цілі, надання слова ведучому.

2. Вступне слово ведучого, який представляє учасників „круглого столу”, визначає порядок запитань, виступів і відповідей на запитання.

3. Обговорення виступів і запитання.

4. „Учені” узагальнюють виступи й відповіді на запитання, зосереджують увагу на ключових позиціях.

5. „Учителі” оцінюють виступи, відповіді учасників „круглого столу”, вибирають цінні фрагменти для наступної практичної діяльності.

Оцінюється:

- зміст, логіка, оригінальність, глибина, проблемність виступів і запитань;
- зміст відповідей, науковість, обґрунтованість;
- рольова поведінка учасників гри.

Оцінки – об'єктивні, критичні.

Зауваження – доброзичливі, конструктивні.

6. Загальний підсумок підводить викладач (методист).

Кожне практичне заняття є логічним завершенням засвоюваного модуля. Основною метою другого модуля є вивчення оцінювальних умінь. При проведенні практичного заняття на тему: „Критеріальна характеристика рівнів формування оцінювальних умінь у молодших школярів” можна

використовувати навчальну ділову гру „Прес-конференція”. Її логічна побудова включає етапи гри, сценарій, етапи дій.

Мета заняття: здійснити перенос теоретичних знань у проблемно-практичну ситуацію, розвивати дослідницькі вміння у вчителів початкових класів.

Слухачам пропонуються питання для обговорення:

1. Компоненти навчальної діяльності.
2. Компоненти оцінювальних умінь.
3. Операціональний склад оцінювальних умінь.
4. Показники й рівні сформованості оцінювальних умінь.

Для проведення гри необхідно виконати навчально-дослідницькі завдання:

1. Об'єднайтеся в рольові групи: „арбітри”, „журналісти”, „знавці”, „журі”.

2. Визначте ігрову модель діяльності, продумайте сферу компетентності учасників груп:

„Арбітри”: виконують організаційну й координуючу функції, об'єктивно оцінюють роботу журі.

„Журналісти”: створюють банк письмових і усних запитань з обговорюваної теми, показують своє вміння вести полеміку.

„Знавці”: відповідають на запитання журналістів. При підготовці письмових запитань можна користуватися підручниками, довідковою літературою. На усні запитання журналістів знавці відповідають експромтом. Ведучий групи „знавців” (методист, викладач) узагальнює відповіді, вносить доповнення, регулює полеміку.

„Журі”: добре знаються на проблемі дискусії, дають об'єктивну оцінку педагогічної майстерності знавців і журналістів.

Хід гри:

1. Вступне слово викладача (методиста), розміщення груп-учасників ділової гри, вибір ведучих у групах. Ознайомлення з правилами гри, формулювання цілей.

2. Кожен журналіст готує одне запитання в письмовій формі і формулює запитання усно.

Звучать відповіді „знавців” – виклад теоретичного матеріалу.

3. Полеміка з розглянутої проблеми – плюралізм думок.

4. Координація конфліктів арбітрами.

5. Оцінка членами журі індивідуальної діяльності журналістів і знавців (з використанням бланків оцінок).

6. Підведення підсумків: визначення переможців у кожній групі, виступ голови журі, виступ арбітрів.

Практичне заняття, що логічно завершує вивчення третього модуля і всього курсу, проводиться також у вигляді дидактичної гри „Іспит”. Тема практичного заняття: „Педагогічна оцінка – умова формування оцінювальних умінь у молодших школярів”.

Мета:

- розуміння значення прослуханого курсу;
- закріплення навчального матеріалу;
- формування судження на основі знань, умінь, навичок;
- розвиток особистості вчителя (формування системи самооцінок і системи взаємин з колегами);
- засвоєння понятійного наповнення дисциплін.

Дослідницькі цілі:

- для викладача (методиста) – вивчення необхідності коректування складових компонентів навчальної програми з підготовки вчителів до формування оцінювальних умінь у молодших школярів;
- для слухачів – пізнання закономірностей і структурно-логічних зв'язків навчального процесу, самопізнання особистості („себе через інших” і „інших через себе”).

Хід гри:

Підготовчий етап

На даному етапі проводиться дидактичний тест з вивчених тем, потім здійснюється взаємоперевірка слухачами й оцінювання на основі визначення викладачем критеріїв успішності й системи оцінок, складається демонстраційний графік успішності.

Перший етап

Доповіді слухачів мають проблемний характер.

1. Можливості курсу „Формування оцінювальних умінь у молодших школярів” у вирішенні даної проблеми на сучасному етапі розвитку школи.

2. Історія проблеми формування оцінювальних умінь у молодших школярів.

3. Методи сучасної дидактики, що сприяють формуванню оцінювальних умінь у молодших школярів.

4. Проблема формування оцінювальних умінь на сучасному етапі розвитку початкової школи.

Основні завдання, що вирішуються за допомогою доповідей: вивчення проблематики спецкурсу, використання мови дисципліни, формування вмінь виділяти істотні зв'язки, повідомлення наукової інформації.

В організаційному плані на даному етапі формуються команди: доповідач і група підтримки, опоненти, рецензенти, методисти. Слухачі знайомляться з особливостями рецензування матеріалів, правилами опонування, вчаться коректно дискутувати, визначати й захищати свою позицію з обговорюваного питання.

Другий етап – „Іспит”

У групах учителі (5-6 чоловік) екзаменують один одного за прослуханим курсом. Іспит перетворюється в дискусію, у якій члени невеликого професійного колективу разом оцінюють свої знання і знання один одного, порівнюючи оцінки усної відповіді з результатами тесту, виконаного на підготовчому етапі.

У процесі гри слухачі вдосконалюють навички педагогічної й методичної діяльності, використовують різні види оцінок.

Третій етап „Мозковий штурм”

Особливість цього етапу – пошук правильної відповіді на запитання за вивченим курсом на основі інтенсифікації, генерування ідей і концентрації їх у загальній оригінальній відповіді.

Заключний етап

На цьому етапі викладач (методист) підводить підсумки, оцінює результати гри.

Післяігровий етап

Здійснюється аналіз слухачами ходу гри та її впливу на розвиток готовності вчителів початкових класів до формування оцінювальних умінь у молодших школярів. На базі такого аналізу розробляються пропозиції, як удосконалити організаційний і змістовий аспекти гри і всього спецкурсу.

Висновки... Отже, створення невимушеної атмосфери спільної діяльності у процесі читання лекцій, проведення практичних занять сприяє активності вчителів початкових класів, забезпечує реалізацію особистісно-діяльнісного підходу. У цих умовах змінюється рівень самооцінки особистості педагога (рівень нівелюється, наближаючись до одного показника). Цілеспрямована організація навчальної діяльності слухачів у період вивчення спецкурсу сприяє розвитку не тільки знань, умінь і навичок, але й переконання у значущості й необхідності формування в молодших школярів оцінювальних умінь, розвиває методологічну грамотність, особистісно зорієнтовану взаємодію в освітньому середовищі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Бежанова Н.Л. Розвиток готовності вчителів до формування загальнонавчальних умінь у процесі підвищення кваліфікації // Післядипломна освіта в умовах глобалізації. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. – Київ-Біла Церква, 2005. – С. 17-22.
2. Бежанова Н.Л. Развитие готовности учителей начальных классов к формированию общеучебных умений у младших школьников в последипломном образовании: Методические рекомендации. – Севастополь, 2005. – 22 с.
3. Бежанова Н.Л. К вопросу о проблеме формирования оценочных умений у младших школьников на современном этапе развития школы // Горизонты образования. – Севастополь, 2006. – №1. – С. 113-117.
4. Бежанова Н.Л. Формирование оценочных умений у младших школьников. Программа спецкурса с методическими указаниями. – Севастополь: Рибест, 2006. – 48 с.
5. Бежанова Н.Л. Формирование оценочных умений у младших школьников. Тетрадь для самостоятельных работ слушателей курсов ПК учителей начальных классов. – Севастополь: Рибест, 2006. – 40 с.
6. Гриньова М.В. Впровадження модульного принципу навчання // Рідна мова. – № 5. – 1994. – С. 50–51.
7. Савченко О.Я. Навчання і виховання учнів 1 класу: Методичний посібник для вчителів / Упор. Савченко О. Я. – К.: Початкова школа, 2002. – 464 с.
8. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: Нав. посіб. – К.: Вища шк., 2004. – 335с.
9. Снисаренко О.С., Бежанова Н.Л. Развитие готовности учителей к формированию оценочных умений у младших школьников в последипломном образовании: Методические рекомендации. – Севастополь, 2006. – 58 с.
10. Снисаренко О.С. Формирование общеучебных организационных умений у школьников. Рукопись. Депонирована в ОЦНИ „Школа и педагогика”. – 1986. – № 2. – 0,2 п.л.

Аннотація

Н.Л.Бежанова

Спецкурс „Формирование оценочных умений в младших школьниках” как аспект подготовки учителя в последипломном образовании

В статье анализируется курс „Формирование оценочных умений у младших школьников”, который предлагается для подготовки учителей в последипломном образовании с целью вооружения педагогов знаниями о сущности и структуре развития оценочных умений у учеников начальных классов, о специфике требований к личности учителя, способного заниматься данной профессиональной деятельностью.

Ключевые слова: оценивание, оценочные умения, последипломное образование, подготовка учителя, спецкурс, модуль.

Summary

N.L.Bezhanova

Special Course "Formation of Valuing Skills of Junior Schoolchildren" as the Aspect of Preparation of a Teacher in the Post-Diploma Education

The course "Formation of valuing skills of junior schoolchildren" which is offered to the preparation of teachers in the post-diploma education with the aim to arm of pedagogues with the knowledge about the essence and structure of development of valuing skills of primary school pupils about specifics of demands to the personality of the teacher who is able to work in this professional sphere is analysed in the article.

Key words: valuing, valuing skills, post-diploma education, teacher's preparation, special course, module.

Дата надходження статті

„16” квітня 2008 р.

УДК 372.48:81'373.21(045)

О.І.БЛАЖЕВИЧ,
старший викладач
(м.Хмельницький)

ТОПОНІМІКА ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК У ФОРМУВАННІ В СТУДЕНТСЬКОЇ ТА УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ЛЮБОВІ ДО ІСТОРІЇ ТА КУЛЬТУРИ РІДНОГО КРАЮ (НА ПРИКЛАДІ ВИВЧЕННЯ ТОПОНІМІВ І МІКРОТОПОНІМІВ СЕЛА БАГЛАЙКИ КРАСИЛІВСЬКОГО РАЙОНУ ХМЕЛЬНИЦЬКОЇ ОБЛАСТІ)

В дослідженні автором використано опубліковані документальні та архівні матеріали, рукописну історію села Баглайки, написану жителькою села, бібліотекаркою Полеводою Г.Ф., спогади старожилів цього населеного пункту.

Ключові слова: топоніми, мікротопоніми, село, вулиця, народознавство.

Постановка проблеми в загальному вигляді... В системі народознавства топонімічні дослідження є одним з важливих джерел вивчення і пізнання рідного краю. На Хмельниччині вже чимало зроблено для з'ясування походження багатьох назв населених пунктів, рік, гір, вулиць тощо. Проведена велика пошукова робота в архівах, наукових установах. Організовувались краєзнавчі експедиції, написані різні наукові дослідження. Проте, на наш погляд, в цьому плані є ще велике поле для систематичної пошукової діяльності. Адже до цього часу в нас відсутні топонімічні словники, атласи, довідники власних географічних назв в межах області й окремих населених пунктів. Якщо ми ще можемо сказати, як і чому називається той чи інший населений пункт, то вже назви окремих частин сіл чи містечок, невеличких річок та струмків, урочищ і ярів до цих пір не записані і не досліджені. Водночас, матеріали з місцевої топоніміки допомагають оживити заняття з історії, географії, літератури, народознавства, пробуджують в студентів та учнів інтерес до краєзнавства, допомагають формувати патріотичні почуття, прививати любов до рідного краю.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Вагомий внесок у вивчення топоніміки Подільського краю зробили історики-краєзнавці XIX ст. П.Чубинський, М.Теодорович, В.Гульдман, В.Сімашкевич, Є.Сіцінський, М.Орловський, в наші часи – С.Бабишин, Л.Баженов, О.Байдич, І.Винокур, Ю.Гжимайло, Б.Кушнір, В.Прокопчук, Т.Прокопчук, В.Струманський та інші вчені і дослідники цієї проблеми.

Формулювання цілей статті... Метою цього дослідження є ґрунтовне вивчення на прикладі топонімів і мікротопонімів одного з населених пунктів області історичного, географічного і культурного минулого нашого краю, надання практичних матеріалів з цієї теми для використання на заняттях з історії, географії, літератури, народознавства, а також в різноманітних виховних заходах.

Виклад основного матеріалу... В південно-східній частині Краси́лівського району на чотирьох пагорбах Подільської височини (з висотами у 320-380 м над рівнем моря) розташоване невелике село Баглайки (територія 102,8 га, населення – 227 осіб згідно з переписом 2001 року).

Перша писемна згадка про цей населений пункт відноситься до 1593 року. За цими даними до Краси́лівської волості входили такі поселення: Яворівці, Котюржинці, Писарівка, Марківці, Сушки, Митинці, Вереміївка, Западинці, Баглайки, Мотрунки, Михайлівці, Кобилле, Пашутинці, Голенки, Мовчани¹.

З середини XVIII ст. Баглайки належали Любомирським, далі графині К.Ржевуській. З 1823р. селом на заставному праві володів Кучельський. Після продажу маєтків Ржевуської воно дісталось

О.Добовський, пізніше село викупив М.Лесявський. Його спадкоємці й володіли ним до революції 1917 року².

У „Волинських епархіальних відомостях” за 1895 рік відзначається, що в селі Баглайки нараховується 90 дворів, на околиці знаходиться кладовище з дерев'яною каплицею³.

Із розповідей старожилів (І.М.Блажевич, І.Н.Блажевич, О.В.Давидюк, Ф.В.Полюк, І.П.Стецюк, У.П.Чайкун) відомо, що колись на місці села були великі дубові та мішані ліси. Люди, які втікали від панщини та солдатчини, поселялись в цих лісах, поступово вирубуючи дерева і розорюючи землю. Згодом тут утворилося невеличке село під назвою Бігляки (від слова „біглець” – втікач), яка поступово трансформувалась у назву Баглайку (тепер – Баглайки)⁴.

При скасуванні кріпосного права в 1861 році в селі нараховувалося 40 дворів. Хати селян в більшості випадків будувалися із дерева, обмазувалися глиною, верх покривався солом'яними сніпками. Майже третину хати займала піч. Будівля була чотирьохкамерною: сіни, комора, велика хата, ванькір (мала хата, де була піч, ліжка для снання, знаходилося хатне начиння). У великій хаті знаходилися лавки, стіл, мисник, ліжка, ікони на стінах, прикрашені вишитими рушниками, рамки з фотографіями. Стіни білилися вапном, долівка – жовтою глиною.

Селяни в основному займалися землеробством, хоча більшість з них володіли різними ремеслами – кушнірством, чоботарством, ткацтвом, гончарством тощо.

Із розбудовою села формувалися вулиці та окремі кутки, які отримували певні назви. Так поступово виникали місцеві топоніми і мікротопоніми, які закріплювалися в людській пам'яті, передавалися з покоління в покоління. Наприклад, вирубна система землеробства породила такі назви місцевості як „Корчунок” та „Вуглярка”.

Цікаву історію про топонім „Вуглярка” розповіла старожилка Олександра Давидюк (прожила 102 роки). Після реформи 1861 року велику ділянку дубового лісу на південний схід від села викупили приїжджі люди і почали цей ліс вирубувати. Колоди звозили у невеличку долину, складали у задалегідь викопані ями, підпалювали, потім закидали глиною. Колоди, тліючи без доступу кисню, перетворювались на деревне вугілля. Його продавали для місцевих кузень, вивозили в міста. Цей промисел тривав до 20-х років ХХ ст., проте й донині ця місцевість називається Вугляркою. Майже до кінця 60-х років минулого століття жінки навколишніх сіл приходили сюди і брали чорну перепалену глину із залишками деревного вугілля, яку використовували для підведення хатніх призьб⁵.

Багато назв місцевостей пов'язано з іменами, прізвищами і прізвиськами конкретних людей, які проживали в селі. Так, наприклад, за „Вугляркою” місцевість з давніх часів називається „Бебешком”. Цей топонім із слів старожилів походить від прізвиська людини, що жила там довгий час і займалась різницьким промислом.

На південь між селами Баглайки і Западинці лежать „Чиргінцове поле” і „Черепкова стежка”, на північному сході – „Невіцький ставок”, „Юрків жолоб” і „Іонова загородь”, на південному заході – „Вовчі ярки” (один з місцевих жителів мав прізвисько Вовк і тримав там наділ землі), на півночі – „Харитонів яр”, „Волоський ріг”.

На південному сході від села є долина, що носить назву „Безодня” (кажуть, що там колись була болотяна місцевість, де потонув віз з упряжкою волів).

Прозорими топонімами є такі назви місцевостей як „Широкий яр” і „Широкий берег”, „Вузкий яр” і „Глибока долина”, „Лиса гора” і „Левада”, „Лужок” і „Білянка”⁶.

Як вже зазначалось, при формуванні вулиць останні часто отримували топонімічні назви від географічних особливостей – вулиця Заріччя, вулиця Грабовецька (раніше тут був грабовий ліс, а потім почали селитись люди), вулиця Манилівка (від слів „манити”, „заманювати”). Остання назва виникла в кінці 20-х років минулого століття, коли людям наміряли земельні наділи (до 80 соток) з громадських угідь на південному пагорбі біля села, де селились в основному молоді сім'ї, які й утворили нову вулицю села з топонімом „Манилівка”⁷.

Цікавим топонімом є назва частини центральної вулиці – „Коловорот” або „Коловороток”. Така назва засвідчує той факт, що на західній околиці села в XVI-XVIII ст. була сільська митниця і стояли ворота, за проїзд через які необхідно було платити грішми або товаром (це стосувалось приїжджих чумаків, інших мандрівних людей)⁸.

Одна зі східних вулиць й нині носить назву Сафушка. За розповідями старожилів, цю вулицю колись започаткував якийсь Сафут чи Сафуш, і за його прізвиськом так і закріпилася ця назва.

Прозорою є назва вулиці Заріччя. Тут варто зазначити, що біля західних і північно-східних околиць села беруть початок чотири невеликі струмки, які зливаються посередині села в безіменну річечку, що через три кілометри впадає в річку Бужок. Ось ця місцевість за річкою і отримала топонімічну назву „Заріччя”.

Значну частину назв місцевостей в селі Баглайки і на його околицях складають мікротопоніми. Так, наприклад, на східній околиці села (висота над рівнем моря 380 м) є вершина, яка носить назву „Біля вітряка” або „Біля млина”. Як розповідають, тут ще й в 60-ті роки ХХ ст. стояв вітряк (а всього їх в селі

було три), де споконвіків мололи зерно. Водночас ця місцевість в системі пагорбів, на яких розташувалося село, мала й прикладне значення як найвища точка у військовій топографії.

Поряд з мікротопонімом „Біля вітряка” знаходиться точка перетину доріг на Хмельницький і на Красилів, яка одержала назву „Веретисько” (похідний мікротопонім від назви „верстовий стовп”).

На північному сході від села на полі ще з довоєнних часів росте дика грушка. Місцевість навколо неї так і називається „Біля грушки”.

На півночі поряд з урочищем „Корчунок” біля невеликої скелі на початку Михайловецького лісу з-під каміння б'є потужне джерело чистої води, яке здавна називають „Кам'яною криничкою”. Цей мікротопонім добре відомий і жителям навколишніх сіл Сушки, Мотрунки, Михайлівці.

На західній околиці села розташована невелика ділянка землі, яка називається „Пастівник”. Як засвідчують старожили, цю землю довго орендували для випасання худоби.

В північній частині села й донині побутує мікротопонім „Пасіка” (до середини 60-х років минулого століття тут дійсно була колгоспна пасіка), а також мікротопонім „Біля ферми” (тут до кінця ХХ ст. розташовувалися ферми, де вирощували свиней, телят, овець, корів).

Цілком прозорими є мікротопоніми „Біля клубу”, „Біля ставка”, „Біля школи”.

Висновки... По-перше, походження місцевих назв, на нашу думку, є важливою ланкою в історико-краєзнавчій роботі, що розгорнулася нині в державі та в нашій області зокрема. Особливо велике значення це має для пошукової роботи учнів і студентів. Топоніми і мікротопоніми населеного пункту – це ще одна грань історії, а також соціально-економічних, культурологічних процесів у кожному конкретному поселенні, які шляхом кристалізації і відбору знайшли своє лаконічне відображення у назвах географічних об'єктів. Залучення студентів та учнів до цієї справи сприяє формуванню в них активної життєвої позиції, науково-дослідницьких навиків і вмінь.

По-друге, вивчення історії й топоніміки рідного краю – це найважливіший етап у формуванні майбутніх патріотів Української держави, запорука єдності нашого суспільства на засадах історичної пам'яті і відповідальності перед майбуттям⁹.

По-третє, у практичному сенсі матеріали цієї статті можуть бути використані при викладанні курсів історії України, географії, літератури, народознавства, в проведенні різноманітних виховних заходів, занять краєзнавчих гуртків.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Байдич О. Кризь плин віків... Історія Красилівщини. – Хмельницький., 2003. – С.36.
2. Там само. – С.232.
3. Літопис села Баглайки Красилівського району Хмельницької області (рукопис). – С.2.
4. Ю.Д.Гжимайло. Походження назв містечок і сіл Красилівщини. – Красилів, 1992. – С.19.
5. Літопис села Баглайки... – С.18.
6. Там само... – С.19-23.
7. Там само... – С.24-25.
8. Там само... – С.3-4.
9. Див. Прокопчук В.С. Топоніми рідного краю. – К., 1999. – С.10-28.

Аннотація

О.И.Блажевич

Топонимика как важный фактор в формировании у студенческой и ученической молодежи любви к истории и культуре родного края (на примере изучения топонимов и микро топонимов села Баглайки Красиловского района Хмельницкой области)

В исследовании автором использованы напечатанные документальные и архивные материалы, рукописная история села Баглайки, составленная жительницей села, библиотекарем Полевой Г.Ф., а также старожилыми этого населенного пункта.

Ключевые слова: топонимы, микропонимы, село, улица, народоведение.

Summary

О.І.Блажевич

Toponyms as the Important Part in Forming of Students and Pupils Interest to the History and Culture of the Home Land (on the example of study of toponyms and microtoponyms of the Village Baglayky in Krasyliv District Khmelnytsky Region)

In this research the author has used published documentary and archive materials, hand-written history of the village Baglayky composed by Polevoda G, local librarian, inhabitant of this village, and also by old residents of this settlement.

Key words: toponyms, microtoponyms, village, street, ethnology.

**ВИКОРИСТАННЯ В КУРСІ „РЕЛІГІЄЗНАВСТВО” МАТЕРІАЛІВ РЕГІОНАЛЬНОЇ ІСТОРІЇ З
ТЕМИ „ВІДРОДЖЕННЯ ПРАВОСЛАВ’Я НА ПОДІЛЛІ (ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ
РЕЛІГІЙНОЇ СИТУАЦІЇ В КІНЦІ XVIII – НА ПОЧАТКУ XIX СТ. ТА В КІНЦІ XX – НА ПОЧАТКУ
XXI СТ.)”**

У статті на основі вивчення наукової літератури, опублікованих документальних і архівних джерел, матеріалів періодичних видань методом порівняльного аналізу розглянуто питання відродження православ’я в Подільському краї після інкорпорації цього регіону до складу Російської імперії в кінці XVIII – на початку XIX ст. та після розвалу Радянського Союзу і утворення незалежної Української держави в кінці XX – на початку XXI ст.

Ключові слова: Поділля, відродження, православна єпархія, інкорпорація, єпископ, духовність, церковний пріхід.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Історія Подільського краю тісно пов’язана з діяльністю православної церкви, яка впродовж століть була оберегом духовності народу, його національної і культурної самобутності. В нинішній період відродження релігійної сфери в Україні та в нашому краї надзвичайної ваги набуває ґрунтовний аналіз історичного розвитку православ’я на теренах Поділля, особливо в зазначені періоди. Як у кінці XVIII – на початку XIX ст., так і в кінці XX – на початку XXI ст. проходив своєрідний „православний ренесанс” і до віковичної прабатьківської віри, як до цілющого джерела, прилучались тисячі й мільйони віруючих, відроджувалися і будувалися нові храми, з’являлися нові релігійні громади. Російська православна церква була однією з найпотужніших конфесій за своїм впливом на широкі соціальні верстви тогочасного українського суспільства. Такою вона залишається й понині. Її діяльність по уніфікації всіх сторін життя подолян за загальноімперським та синодальним зразками й тепер дає цінний історичний матеріал для роздумів і сприяє неупередженим дослідженням сучасної релігійної ситуації в Україні. Таке відображення стану зазначеної проблеми нині є надзвичайно актуальним з огляду на розкол українського православ’я в кінці XX ст., постійні міжконфесійні конфлікти в різних регіонах держави. Водночас використання цього матеріалу в курсі „Релігієзнавство” в темі „Українське православ’я нової та новітньої доби” слугує кращому засвоєнню студентами знань щодо церковної історії Подільського краю, формує в них почуття любові до рідного краю, повагу до звичаїв, вірувань та традицій мешканців нашої малої батьківщини.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми... Висвітлюючи цю проблему, автор публікації звертався до спадщини відомих істориків церкви А.Карташова, І.Смолича, М.Нікольського, Є.Сіцінського, М.Симашкевича, Й.Ролле, І.Сулковського, В.Біднова, М.Кояловича, С.Рункевича, П.Вікула, М.Яворського, А.Трубецького, М.Петрова тощо. Вагомий внесок у дослідження релігійного життя краю внесли сучасні учені й дослідники Поділля Л.Баженів, І.Винокур, В.Вінюкова, О.Завальнюк, А.Зінченко, Є.Зваричук, Ю.Земський, А.Лубчинський, Є.Назаренко, В.Нестеренко, А.Опря, Г.Осетрова, М.Петров, А.Попович, П.Слободянюк, І.Сесак, В.Смолінський, Ю.Телячий, А.Трембіцький, А.Філінюк та ін. Ці дослідження і матеріали сприяли більш глибокому осмисленню державно-церковних відносин в Подільському регіоні, розкриттю суті політики царського уряду по уніфікації релігійних конфесій краю за синодальним зразком, перетворенню їх в засіб ідеологічного контролю самодержавної машини над віруючими різних церковних об’єднань.

Формулювання цілей статті... Метою цієї статті є ґрунтовний аналіз стану релігійної ситуації на території Подільського краю, особливо в період інкорпорації Поділля в систему Російської імперії, а також в період утворення незалежної Української держави, ролі і діяльності церковних діячів у вирішенні наболілих проблем духовного життя подолян.

Для досягнення цієї мети автором поставлено такі завдання: по-перше, на основі аналізу наукових, документальних та архівних матеріалів з’ясувати зміст і особливості процесів і подій, які визначили трансформацію релігійного життя населення Поділля в досліджувані періоди; по-друге, з’ясувати чинники і наслідки відродження і становлення православ’я та його впливу на соціальне і духовне життя подолян.

Вклад основного матеріалу... Відродження православної віри на Поділлі в кінці XVIII – на початку XIX ст. тісно пов’язане з постатями двох визначних церковних діячів – Віктора Садковського та Іоанікія Полонського. Пресвященний Віктор, який в 1793 – 1795 рр. очолював Мінську єпархію Російської православної церкви, до складу якої входили Поділля і Волинь, вніс великий вклад у

відродження православ'я на цих територіях, наперенні віруючих-уніатів до істинної православної віри, розбудові церковного життя.

Віктор Садковський народився в 1741 р. в сім'ї священика. Вищу освіту одержав в Київській духовній академії. Він став улюбленим учнем Київського митрополита Самуїла і відомого білоруського православного ієрарха та богослова Георгія Кониського, який тоді працював ректором академії. Коли він став архієпископом Могильовським, то запросив Віктора на посаду вчителя, а потім призначив його префектом місцевої гімназії, а в 1774 р. – ігуменом Тупичевського монастиря. У 1775 р. Віктор Садковський за рекомендацією преосвященного Георгія став священнослужителем православної церкви при посольстві Росії у Варшаві. Своїми праведними трудами він завоював прихильність православних мирян не тільки Варшави, а й всієї Речі Посполитої, в т.ч. Правобережжя і Поділля. У 1783 р. його призначають архімандритом Слуцького монастиря. На той час Слуцьк був найважливішим центром православ'я в південно-західному краї. Перебуваючи на території Польщі, Віктор Садковський добре знав ситуацію в Речі Посполитій, бачив негативне ставлення поляків до православ'я, і при його призначенні архімандритом Слуцьким, сказав пророчі слова: „О какое тяжёлое для поднятия возложено на меня ярмо! Я назначен в тот край, где православные чувствуют себя между иноверцами зачастую так, как овца между волками, голубь между ястребами, младенец между змеями” [1, 231-232].

Тут варто зазначити, що Віктор Садковський діяв у дуже складних політичних і міжнародних умовах. Це був період важливих геополітичних змін на карті Європи. Могутні сусіди (Австрія, Прусія, Росія) фактично розтерзали знесилена постійними внутрішніми чварами колишню Річ Посполиту. На європейській арені з'явилась амбіційна наполеонівська Франція, почала втрачати свої позиції Туреччина. Все це повною мірою використала Російська імперія, яка протягом двох останніх десятиліть XVIII ст. захопила собі значну частину прибалтійських територій, білоруські та українські землі, Крим.

27 березня 1793 року відбувся другий поділ Речі Посполитої, за яким частина білоруських земель, а також Правобережна Україна, в т.ч. Поділля, були приєднані до Російської імперії. Тоді ж було повсюдно оголошено маніфест Катерини II про возз'єднання Поділля й Волині з Росією [19]. Як зазначав в своїй праці „Історія Малоросії” історик М.Маркевич: „Наступил 1793 год и ... второй раздел Польши; Россия приобрела 4,553 квадратные мили, 410 городов и местечек, 10,081 село и 3,011,688 жителей. Вся Подольская область, половина Волыни и десять уездов Киевских досталось на наш удел”[2,626].

Ще в грудні 1792 року був виданий іменний указ Катерини II „О распоряжениях в Польских областях, занятых Российскими войсками” [3], в якому були сформульовані завдання та інструкції щодо створення державного кордону, адміністративно-територіального розмежування приєднаних земель тощо. Одним з найважливіших напрямків державно-церковної політики Російської імперії на приєднаних територіях насамперед стала спроба впорядкувати церковну структуру та управління всіх конфесій, використовуючи як зразок структуру православної церкви, реформовану Петром I і його наступниками до рівня державної машини. До кінця XVIII ст. всі важелі управління православною церквою опинилися в руках Катерини II, яка навіть називала себе – „начальница грецької церкви” [4, 116].

У квітні 1793 р. вийшли імператорські укази сенату і синоду про громадянський і церковний устрій на новоприєднаних землях [5, 417-419]. Згідно із імператорським повелінням Правобережна Україна поділялась на Ізяславську і Брацлавську губернії, а також Кам'янецьку область. Разом з Мінською губернією вони утворили генерал-губернаторство. Першим указом було передбачено поступове переведення місцевих органів влади на організацію роботи за російським зразком, проведення картографічних робіт і поголового перепису населення, поділ краю на губернії і повіти, виділення коштів на нові штатні посади, облаштування судочинства тощо. В цьому ж указі чітко підкреслювалося: „... образовать те губернии по правилам учреждений наших и прочим законам, по коим Всероссийская империя и Белорусские губернии, от Польши же присоединенные, управляются” [6, 417].

В другому указі повідомлялось про утворення на території приєднаних губерній однієї православної єпархії, 33-ї за рахунком в Російській імперії, і наголошувалося, що оскільки „...правление сея епархии распространяться будет на церкви и монастыри трех губерний, то имеет быть в оной архиепископу. В сей сан произвести митрополию Киевской коадьютора епископа Виктора, с наименованием его по древним к России принадлежащим городам, Минским, Изъяславским и Брацлавским, а по пребыванию его в Слуцком монастыре, архимандритом оного монастыря” [7, 419]. Новому архієпископу долею судилось пробути на цьому посту всього два роки. Проте це був період, вщерть наповнений праведними трудами над відродженням і становленням православної віри в новоутвореній єпархії. В тих місцях, де процес возз'єднання гальмувався з якихось причин, власті вживали всіх необхідних заходів для його прискорення. При цьому наказувалося „...склонять униатов средствами на кротости основанными и могущими убеждать их к скорейшему принятию православия“ [8, 318]. Вжиті заходи сприяли прискоренню процесу возз'єднання. В останній період існування Речі Посполитої на її території, включаючи землі Білорусії та Правобережної України, діяли лише 12 православних чоловічих

монастирів, 10 ігуменів, 132 ченці, 7 протопопів, 259 парафіяльних церков, 258 священиків, 83,1 тис. мирян чоловічої статі і 83,7 тис. жіночої [9, 360].

На Поділлі були свої особливості в справі возз'єднання уніатів з православ'ям. Якщо на Брацлавщині тільки у вересні 1794 року перейшли в православ'я 282 церкви, 203 священики і 168,7 тис. парафіян [10, 110], то в Західному Поділлі за цей же період приєдналось лише 20 священиків і 33 церкви [11, 100]. Ця нерішучість пояснюється тим, що унія тут існувала вже півтора століття і ті антипольські й антиуніатські заворушення, які в 60-70 роках XVIII ст. охопили Правобережну Україну, фактично не зачепили західних подолян. Значний вплив в цьому регіоні мали поміщики-католики й уніатські власті. Проте, незважаючи на вищезазначені проблеми, перехід у православ'я набрав значних оборотів і 27 жовтня 1794 року преосвященний Віктор доповідав Св.Синоду, що протягом серпня-жовтня 1794 року до православ'я перейшло 333,1 тисячі осіб, що склали 721 парафію, а також 463 священики [12, 361].

В цей же період, згідно з указом сенату, Віктор Садковський розпорядився про обнародування в єпархії відомостей про придушення російськими військами повстання під проводом Т.Костошко. Водночас архієрей закликав віруючих єпархії заспокоїтись і припинити будь-які протизаконні дії [13]. Це сприяло нормалізації обстановки в регіоні. Згідно із інформацією архієрея від 28 лютого 1795 року до православ'я приєдналося більше 1,1 млн. осіб, які склали 1607 парафій, а також 1032 священики і 2 монастирі з ченцями [14, 363]. Цей процес продовжувався і в наступні роки. Катерина II, дізнавшись про таку ситуацію з донесень Віктора Садковського, 12 квітня 1795 р. прийняла рішення про заснування нової єпархії [15,663] і призначення туди нового архіпастиря в сані єпископа Брацлавського і Подільського, яким став архімандрит Ставропігійального Донського монастиря Іоанікій [16]. 24 роки він займався архіпастирською працею на Поділлі, в складних умовах розбудовував єпархію, турбувався про священнослужителів і прихожан, розвивав духовну освіту, засновував нові монастирі і приходи [17, 10-11].

13 травня 1795 року Іоанікія було висвячено у сан єпископа в Московському Великому Успенському соборі. Проте на Поділля він виїхав тільки в липні. Перед цим Іоанікій отримав указ, згідно з яким зобов'язувався прийняти за описом монастирі, відібрані від уніатів, а монастирські церкви освятити за православним чином і негайно доповісти про проведену роботу Св. Синоду. Водночас новому архіпастирю необхідно було звернути особливу увагу на становище монахів та монахинь і вжити відповідні заходи щодо повного облаштування їх побуту, взяти під особистий контроль монастирські господарства [18].

Перший архіпастир Поділля Іоанікій (в миру – Микола Беркут) [19, 777], народився у 1742 р. в м. Полонному, що у південно-східній Волині, тому мав прізвище Полонський. Рано втративши батьків, які загинули під час одного з татарських набігів [20,61], він виховувався у дядька, який на зібрані батьком гроші віддав племінника на навчання у Київську духовну академію [21,801]. Закінчуючи її, Микола прийняв монашество і готувався до викладацької роботи в духовно-навчальних закладах, які тоді стали виникати в усіх єпархіях. Іоанікій спочатку вчителював в смоленській семінарії, потім був законовчителем сухопутного кадетського корпусу в Санкт-Петербурзі. Згодом його було призначено до Тамбова, де він організував і керував духовною семінарією. Здібного адміністратора далі направляють керувати чернечими обителями до Чернігова, Нижнього Новгорода, Москви. В Москві на посаді настоятеля Ставропігійального Донського монастиря і члена Московської Синодальної контори Іоанікій довго не пробув. Він як уродженець південно-західного краю добре знайомий з місцевими умовами, прекрасно володіючи польською і українською мовами, став гідним кандидатом на єпископську кафедру.

По дорозі з Москви Іоанікій заїхав в Київ до митрополита Самуїла і попросив в нього кілька студентів останніх курсів духовної академії для роботи в його єпархії. Прохання було задоволено і єпископ виїхав з ризницею, трьома студентами і охороною на місце призначення. Згідно з розпорядженням губернатора на кордоні архіпастиря зустріли спеціальні чиновники, і в їх супроводі він прибув в Кам'янець-Подільський [22]. Як пізніше писав церковний історик П.Вікул: „Много затруднений приходилось преодолеть новому благоустроителю церковной жизни в Подольской епархии... Он здесь не нашёл ни консистории, ни семинарии, ни училищ; не имел даже в начале где главу подклонити. Имел он только пред глазами толпы загнанного и обнищавшего русского народа, да приниженное и угнетенное православное духовенство, лишённое образования, находившееся в полной зависимости от панов-поляков. Все нужно было ему созидать, благоустроить, возрождать, обновлять и приспособлять, и все это совершать при самых трудных и неблагоприятных обстоятельствах” [23,8].

Водночас перший архіпастир Поділля, який пройшов церковну службу в декількох єпархіях Росії, незважаючи на своє місцеве походження, чітко дотримувався курсу на забезпечення в регіоні позиції російського самодержавства в духовній сфері. Він прекрасно розумів, що православ'я необхідно розбудовувати за синодальним зразком, повсюдно запроваджувати російську церковну структуру управління, російські канони, зросійщену церковнослов'янську мову, дотримуватись суворої регламентації церковно-релігійного життя, ввести відповідну систему підготовки служителів культу та

виховання підростаючого покоління [24,60]. З введенням заробітної плати духовенству із державної казни, виділенням коштів на утримання релігійних установ, було зроблено рішучий крок до перетворення церкви в державну структуру. Вже на початку XIX ст. витрати на казенне забезпечення духовно-релігійних установ та священнослужителів всіх рангів в Подільській губернії складала близько десяти відсотків усіх видатків [25].

Для архієрейського будинку і консисторії в Кам'янці-Подільському було відведено приміщення колишнього францисканського монастиря. Проте цивільні власті не встигли його підготувати, тому Іоанікій вирушив до Шаргороду і прибув туди лише 5 жовтня 1795 року. Свого часу у Шаргороді діяв єзуїтський колегіум, а згодом базиліанський монастир і училище. В 1795 році вони були ліквідовані і на їх місці був створений православний монастир. Ця чернеча обитель стала тимчасовою резиденцією першого подільського ієрарха.

Іоанікій розпочав свою діяльність з реорганізації церковного життя в єпархії. Ще перебуваючи в Москві, він вирішив заснувати на Поділлі духовну консисторію, тобто, адміністративно-судовий орган згідно з великоросійським зразком. У травні 1795 року він звернувся з проханням до Синоду про призначення секретарем майбутньої Брацлавської консисторії здібного та ділового чиновника Івана Охтіна, якого знав по спільній праці в Нижегородській консисторії. Указ про призначення Івана Охтіна секретарем консисторії був підписаний 12 липня 1795 року [26, 12].

Після прибуття до Шаргороду Іоанікій провів відбір кандидатів на консисторські посади. 7 грудня 1795 року консисторія розпочала свою діяльність і вже на четвертий день отримала завдання від єпископа про відкриття духовних правлінь [27, 9]. Вже протягом 1796 р. духовні управління були створені в усіх 13-ти повітових центрах Подільської губернії: Брацлаві, Бершаді, Вінниці, Вербовці, Гайсині, Городку, Кам'янці, Літині, Летичеві, Проскурові, Ушиці, Хмільнику та Ямполі. Кошти на утримання цих церковних управлінських структур надходили з місцевих зборів, які склалися з різних видів мита з прохачів, штрафних грошей, внесків з приходів [28, 9-10]. Майже водночас зі створенням духовних правлінь Іоанікій для зручності в керівництві єпархією поділив її на благочинні округи і запровадив спеціальну духовну посаду благочинного або десятиначальника, який ставав керівником низового духівництва.

Поряд з організаційними турботами перший архієпископ Поділля проводив велику роботу по завершенню процесу приєднання уніатів до православ'я. 14 січня 1796 року він доповідав Св.Синоду, що „С помощью Божей по Брацлавской губернии церкви все числом 1090 истекшего 1795 года декабря в последних числах к православию присоединением закончены” [29, 35]. За час свого тривалого правління Подільською єпархією Іоанікій піклувався про те, щоб духовні пастирі проходили всі щаблі свого служіння. Він турбувався не тільки про громадське й церковне обличчя, а й про моральне життя дорученого йому духовенства, більшість з якого не мала належної церковної освіти. Багато з цих священників отримали посвяту від уніатських єпископів, інші висвячувалися молдавськими архієреями. Деякі отримували священство в Переяславі та в Києві, або на Поділлі від заїжджих архієреїв [30, 13]. Єпископу приходилось засновувати єпархію за вкрай несприятливих умов, коли і православні пастирі, і їх паства знаходились під владою поміщиків іншого віросповідання, перебували в повній від них політичній, економічній і соціальній залежності [31, 15].

Необхідно зазначити, що на початку свого правління Павло I за клопотанням Св.Синоду звільнив священнослужителів від тілесних покарань, децю поліпшив становище вдів священників і їх дітей, збільшив асигнування на утримання церковних структур і духовних шкіл, заборонив поміщикам використовувати працю віруючих у недільні дні. Царським указом від 1 грудня 1800 р. духовенство і монашество зобов'язувалося виконувати в точності всі законні приписи і розпорядження своїх начальств. Підтверджувалось право архієреїв наглядати за поведінкою священнослужителів різних конфесій. Було встановлено жорсткий контроль архієреїв за церквами і монастирями та за правилами життя і поведінкою монахів різних орденів [32].

Новий духовний керівник Поділля приділяв постійну увагу розбудові монастирського життя. Це робилося в основному за рахунок уніатських монастирів. Вже в 1795 році у підпорядкування православній єпархії перейшли 6 чоловічих і 2 жіночих монастирі. Крім церковних служб, монахи і монашки займалися господарською діяльністю: городництвом, ремісництвом, бджолярством, садівництвом. Землю, сади, млини, ставки, сіножаті зазвичай здавалися в оренду приватним особам на вигідних умовах.

Монастирі не відмовлялись від участі в просвітницькій діяльності. На їх кошти утримувались двохкласні церковно-парафіяльні школи при Брацлавському, Немирівському та Шаргородському монастирях, а при Барському, Гранівському, Головчинецькому і Сатанівському монастирях – школи грамоти [33, 34-36]. Штатні монастирі отримували щорічно грошову допомогу від державної скарбниці (біля 14,5 тис. крб.) та від Св.Синоду (1,2 тис. крб.). Під час великих церковних свят чернечі обителі безкоштовно надавали прочанам приміщення для проживання і продукти харчування. Бершадський та Браїловський монастирі утримували богодільні.

Створювані при церковних приходах парафіяльні навчальні заклади були початковою ланкою освіти. Навчання в них продовжувалося від 4 до 6 місяців у селах і до одного року в містах. Дітей навчали переважно польською мовою читати, писати, перших дій арифметики, основ православної віри. Проте найголовніше полягало в тому, щоб навчити їх практичним навичкам для роботи в сільському господарстві, ремісничому виробництві і на промислах.

В духовних училищах вивчали російську мову, географію, історію, арифметику, природознавство, фізику, малювання. Двері цих навчальних закладів і далі були відкриті лише для дітей поміщиків, дворян, духовенства і чиновників неукраїнського походження. Тільки окремі сільські діти могли навчатися в одно- та двокласних парафіяльних училищах, яких було обмаль. Зокрема, у 1804 р. по всій губернії функціонувало 21, 1825 р. – 44, в 1830 р. – 47 таких шкіл, де навчалось всього 1133 учні [34,161].

На зламі XVIII – XIX століть сформувалася сітка православних навчальних закладів [35,1-22]. Найбільш важливою з них була створена у 1797 р. і профінансована єпископом Іоаникієм Подільська духовна семінарія. Спочатку вона функціонувала при Свято-Миколаївському монастирі у м. Шаргороді, а пізніше була переведена до м. Кам'янця-Подільського. У 1817 році розпочалася реформа Подільської духовної семінарії. Саме тоді, в ході її реалізації від семінарії відділилося як окрема структура Кам'янецьке духовне училище [36,131-132]. Численні архівні матеріали та публікації містять інформацію про те, що на початку XIX століття стан церковнопарафіяльних шкіл при православних храмах на Поділлі був вкрай незадовільний. Спроби архієпископа Іоаникія, спрямовані на поліпшення народної освіти, не сприймалися більшістю поміщиків, яким були непотрібні освічені кріпаки.

Необхідно зазначити, що відродження православ'я на Поділлі в кінці XVIII – на початку XIX ст. проходило в дуже важких умовах. З одного боку, неоднозначною була позиція російських самодержців щодо ролі православної церкви в житті суспільства. Якщо, наприклад, Катерина II надавала перевагу цій церкві, то Павло I відновив певні привілеї католикам і греко-католикам, а Олександр I зайняв, в певній мірі, нейтральну позицію щодо всіх релігійних конфесій. Тому першому православному архієрею доводилося діяти відповідно до ситуації.

З другого боку, римо-католики та уніати, а також протестанти, іудеї і старообрядці виступали конкурентами в боротьбі за серця і душі віруючих, в боротьбі за виживання в складних суспільно-політичних умовах. Проте, незважаючи на труднощі і перешкоди, Іоаникій добивався поставленої мети, робив все для зміцнення позицій православ'я в регіоні.

Народні перекази наділяють особу Іоаникія найкращими рисами: наскільки він був суворий до себе, настільки ласкавим до інших, особливо жалісливий до вдів і сиріт. Помер архієпископ Іоаникій на 78 році життя і був похований в Іоанно-Предтечинській церкві м. Кам'янця-Подільського. На надгробку про першого архієрея Поділля сказано наступне: „Сей ревностный ко благу паствы, деятельный пастырь, полезный отчеству и церкви, достопамятный ревностию к преобразованиям в православие Подольской епархии, покровительством сирот и вдов, благоучреждением семинарии... скончался 7 февраля 1819 года” [37,150].

Чорною сторінкою для православного Поділля стало XX ст. Лихоліття радянського періоду (1917-1991 рр.) ледь не привело до повної ліквідації християнства в державі. Тисячі священнослужителів всіх рангів були знищені в 20-50-х рр. XX ст. під час політичного терору. Сотні храмів були сплюндровані, зруйновані або пристосовані під склади, спортзали, інші господарські споруди. Якщо на початку XX ст. в Подільській єпархії діяли 1685 храмів, 6 чоловічих та 5 жіночих монастирів, а кафедральні собори губернського міста Кам'янця-Подільського на честь Олександра Невського та Казанської ікони Божої Матері, зруйновані в 30-х роках XX ст., не поступалися величиною і внутрішнім оздобленням найвідомішим соборам світу, то в 60-70-ті роки минулого століття залишилося лише 139 парафій, були закриті Городищенський, Головчинецький і Сатанівський монастирі, а єпархіальна кафедра взагалі була ліквідована. Керівництво залишками православних приходів здійснювалося вінницькими владиками. Тільки в 1990 році, під час розпаду Радянського Союзу, Подільська єпархія була відновлена і охоплювала лише територію Хмельницької області та нараховувала 134 священнослужителів і 215 діючих парафій [38].

Кінець XX ст. став переломним етапом для традиційного православ'я. Святкування тисячоліття хрещення Русі, послаблення політичного режиму, перебудова і гласність сприяли відродженню православної віри, зміцненню духовності та моральності прихожан. Особливо стрімко цей процес почав розвиватись після падіння Радянської імперії і становлення незалежної України. 22 червня 1993 року Подільська єпархія УПЦ розділяється на дві самостійні: Кам'янець-Подільську і Городоцьку та Хмельницьку і Шепетівську. За роки незалежності кількість парафій зросла до 899, відродилося чернече життя у шести монастирях, відкриті духовно-просвітницькі центри в Городку і Нетішині, відбудовано та реставровано більше чотирьохсот храмів і будується 212 православних церков, діють 64 духовних бібліотеки, 2 братства, 89 недільних шкіл, засновано 5 друкованих періодичних видань [39].

За кількістю зареєстрованих релігійних організацій УПЦ Хмельниччина впевнено лідирує в Україні. Особливо динамічно розвивається Хмельницька єпархія, яку з 1993 року очолює митрополит

Антоній. За цей час реставровано і побудовано більше 200 храмів та інших культових споруд, будується 145 церков, проводиться велика соціальна та добродійна робота, значно зміцніли зв'язки з місцевими владними структурами, правоохоронними органами, військовими частинами, виправними закладами, культурологічними та освітніми установами. На початок 2007 року кількість релігійних громад зросла до 561, працювало п'ять монастирів, при єпархіальному управлінні створено відділи у справах молоді, релігійної освіти та катехізації, місіонерства і благодійності, взаємодії зі Збройними Силами та силовими структурами, діяли обласні об'єднання віруючих на підтримку канонічного православ'я та обласний осередок Всеукраїнського православного педагогічного товариства, працювала кафедра українського православ'я і теології при Хмельницькому інституті МАУП [40].

Хмельницька єпархія тільки за минулий рік надала матеріальну допомогу товариствам жінок-інвалідів, будинкам-інтернатам для ветеранів і інвалідів Великої Вітчизняної війни, благодійному фонду „Доброта”, обласній лікарні, обласному дитячому будинку, клубу реабілітації глухих дітей-інвалідів, малозабезпеченим сім'ям тощо.

Все це зроблено завдяки невтомним зусиллям керуючого єпархією високопреосвященного Антонія, який в чині єпископа прийняв новостворену єпархію і за 15 років розбудував її до найвищого рівня в Україні. За активне відродження духовності подолян і становлення православ'я на Хмельниччині єпископ Антоній в 1999 році був возведений в сан архієпископа, а 31 травня 2007 року указом Блаженнішого Володимира, Митрополита Київського і всієї України, Предстоятеля Української Православної Церкви владика Антоній був піднесений до високого церковного сану митрополита. Українська держава високо оцінила пастирське служіння владика Антонія, нагородивши його орденом „За заслуги” III і II ступенів, Почесними Грамотами Верховної Ради та Кабінету Міністрів України. Відповідним рішенням Священного Синоду УПЦ на Хмельниччині було створено третю православну єпархію, яка отримала назву Шепетівсько-Славутської (єпископ Володимир) і до складу якої входить шість північних районів [41]. Відповідно нині в Хмельницькій єпархії УПЦ нараховується 399 релігійних організацій, а в Шепетівській – 241 [42].

Кам'янець-Подільська єпархія УПЦ, яку очолює архієпископ Феодор, охоплює своїм впливом п'ять південних районів області, тут діють 5 благочинь, 260 релігійних громад, один монастир, одне братство, будується 53 культових споруди, проводиться значна благодійна та соціальна робота [43].

Водночас варто зазначити, що на Хмельниччині за роки незалежності, як і в цілому в Україні, православ'я стало неоднорідним, з'явилися релігійні громади Української автокефальної православної церкви (76 громад), Української православної церкви Київського патріархату (202 громади), Української греко-католицької церкви (48 громад), почали зміцнювати свої позиції протестанти і новітні релігійні течії. Це привело до жорсткого міжконфесійного протистояння, що деколи переростало у відкриті релігійні конфлікти за володіння культовими спорудами, посилення впливу на віруючих в регіонах краю.[44]

На жаль, політика держави в цьому напрямку, як і двісті років тому, неоднозначна. В центрі і на місцях владні структури підтримують різні гілки українського православ'я, ведеться конфронтаційна політика між цими гілками і, відповідно, зростає напруженість в регіонах.

Висновки... По-перше, нині надзвичайно важливо глибоко й аргументовано проаналізувати двохсотлітню історію з відродження і становлення православ'я на теренах України і нашого краю, виробити конкретні пропозиції щодо недопущення старих помилок і утвердження міжконфесійного миру і стабільності в ім'я нашої єдиної батьківщини, в ім'я нашого майбутнього. По-друге, в приєднаних до Російської імперії українських землях була проведена примусова кардинальна трансформація всього того, що відображало національну ідентичність, культурну та релігійну самобутність українців. Цей процес продовжувався й у ХХ ст., що привело до національної трагедії, наслідки якої відчуються й понині. По-третє, теоретичне і практичне значення дослідження полягає в тому, що здійснений аналіз релігійної ситуації дозволив залучити в науковий обіг новий масив історичних та архівних матеріалів і тим самим збагатив науково-теоретичний арсенал подільського краєзнавства. У практичному сенсі матеріали цієї статті можуть бути використані при викладанні курсів історії України, релігієзнавства, історії рідного краю, а також окремих спецкурсів історичного, релігієзнавчого та культурологічного спрямування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Филь Л. Преосвященный Виктор (Садковский) и воссоединение украинских и белорусских униатов с православной церковью в 1794-1796 гг. / Матеріали міжнародної науково-практичної конференції „Церква і Держава у служінні народові”. – Хмельницький: ПП Мельник А.А., 2006. – 460 с.
2. Маркевич М. Історія Малоросії. – К.: Концерн „Видавничий Дім „Ін Юре”, 2003. – XVI; 664с.
3. Полное собрание законов Российской империи, с 1649 года (далі – ПСЗ – I). – СПб.: тип. II отд. Е.И.В. канц. – Т. XXIII. – 17090.
4. Смолич И.К. История Русской Церкви: В 9 т. – М.: изд-во Спасо-Преобр.Валаам.мон. – Т.8, 1700-1917. – 1996. – Ч.1. – 800 с.

5. ПСЗ 1. – Т. XXIII. – 17112, 17113.
6. ПСЗ 1. – Т. XXIII. – 17112.
7. ПСЗ 1. – Т. XXIII. – 17113.
8. Учреждение Минской, Изяславской и Брацлавской епархии. – Подольские епархиальные ведомости(далі ПЕВ). – №22. – 1885.
9. Коялович М. История воссоединения западно-русских униатов старых времен. – Санкт-Петербург, 1891. – 498с.
10. Степовик Д. Церква в кайданах (Боротьба українських християн за свою самобутність у XIX ст.) – К.: Фундація ім. О.Ольжича, 1996. – 112 с.
11. Ровінський В., Миханчук О. Православ'є на Подоллі. Історичні нариси. – Кам'янець-Подільський, 1995. – 176 с.
12. Коялович М. Лекции по истории Западной России. – СПб., 1890. – 431с.
13. Національний історичний архів Білорусії. – Ф. 136. – Оп. 1. – Спр. 178. – Арк. 1-3.
14. Коялович М. Лекции по истории Западной России. – СПб., 1890. – 431с.
15. ПСЗ 1. – Т. XXIII. – 17318.
16. ПСЗ 1. – Т. XXIII. – 17319.
17. Лисий А. Нариси історії Подільської (Вінницько-Брацлавської) Єпархії. 1795-1995. – Вінниця, 1995. – 120 с.
18. Інститут рукопису Національної бібліотеки України ім. В.Вернадського. – Ф. 304. – Спр. 1075. – Арк. 91.
19. К биографии высокопреосвященства Иоанникия, архиепископа Подольского и Брацлавского (1795-1819). // ПЕВ. – 1892. – №42.
20. Якубович В. Высокопреосвященный Иоанникий, первый пастырь Подольский и Брацлавский (1795-1819) // ПЕВ. – 1892. – №4.
21. Веселовский А. Высокопреосвященный Иоанникий, первый православный пастырь Подолии (1795-1819) // ПЕВ. – 1896. – №40.
22. Інститут рукопису Національної бібліотеки України ім. В.Вернадського. – Ф. 304. – Спр. 1075. – Арк. 96.
23. Викул П. Подольские Архипастыри (1795-1895 гг.). // Труды Подольского епархиального историко-статистического комитета. – Каменец-Подольский, 1897. – Вып. VIII. – 498 с.
24. Філінюк А.Г. Духовно-релігійне життя Поділля на межі XVIII-XIX ст. // Збірник навчально-методичних матеріалів і наукових статей історичного факультету. Вип. 7 – Луцьк, 2002. – 170 с.
25. Кам'янець-Подільський державний міський архів (далі КПДМА). – Ф. 226. – Оп. 79. – Спр. 7141. – Арк. 10.
26. Лисий А. Нариси історії Подільської (Вінницько-Брацлавської) Єпархії. 1795-1995. – Вінниця, 1995. – 120 с.
27. Викул П. Подольские Архипастыри... Вказана праця.
28. Викул П. Подольские Архипастыри... Вказана праця.
29. Смолінський В.І. Церква на Поділлі: від найдавніших часів до наших днів. Хроніка подій. Коментарі. – Кам'янець-Подільський, 2002. – 116 с.
30. Викул П. Подольские Архипастыри... Вказана праця.
31. Викул П. Подольские Архипастыри... Вказана праця.
32. Державний архів Хмельницької області. – Ф. 315. – Оп. 1. – Спр. 206. – Арк. 111.
33. Лисий А. Вказана праця.
34. Нариси історії Поділля: на допомогу вчителю (Л.В.Баженів, І.С.Винокур, С.К.Гуменюк та ін.) . – Хмельницький: Поділля, 1990.
35. КПМДА. – Ф. 67. – Оп.1. – Спр. 34. – Арк. 1-22.
36. Исторические сведения о Каменецком и Барском духовных училищах // Подольские Епархиальные Ведомости. Прибавление. – 1891. – №7. – С. 131-132.
37. Сецинский Е. Город Каменец-Подольский. Историческое описание. – Киев: Тип. С.В.Кульженко, 1895.
38. Поточний архів Хмельницької єпархії УПЦ. – Справа №8. – 2003 р. – Урочисте засідання, присвячене 10-річчю єпархії. – С.4-5.
39. Поточний архів Хмельницької єпархії УПЦ. – Справа №8. – 2003 р. – Урочисте засідання, присвячене 10-річчю єпархії. – С.6.
40. Поточний архів Хмельницької єпархії УПЦ. – Справа №2. – 2006 р. – Статистичний звіт. – С.4-235.
41. Поточний архів Хмельницької єпархії УПЦ. – Справа №1. – 2007 р. – Документи митрополії УПЦ. – С.18-21.
42. Поточний архів управління з питань внутрішньої політики Хмельницької ОДА. – Справа №11. – Матеріали релігійної сфери області. – С.4.
43. Поточний архів управління з питань внутрішньої політики Хмельницької ОДА. – Справа №11. – Матеріали релігійної сфери області. – С.5.
44. Поточний архів управління з питань внутрішньої політики Хмельницької ОДА. – Справа №11. – Матеріали релігійної сфери області. – С.6-7.

Аннотація

Ю.И.Блажевич

Использование в курсе „Религиоведение” материалов региональной истории по теме „Возрождение православия на Подолье (сравнительный анализ религиозной ситуации в конце XVIII – начале XIX в. и в конце XX – начале XXI века)”

В статье на основании изучения научной литературы, напечатанных документальных и архивных источников, материалов периодических изданий, методом сравнительного анализа рассмотрены вопросы возрождения православия в Подольском крае после инкорпорации этого региона в состав Российской империи в

конце XVIII – начале XIX в. и после развала Советского Союза и создания независимого Украинского государства в конце XX – начале XXI века.

Ключевые слова: Подолье, возрождение, православная епархия, инкорпорация, епископ, духовность, церковный приход.

Summary
Yu.I.Blazhevich

Use of the Materials of the Regional History „Revival of Orthodox Faith in Podillya Region (Comparative Analysis of the Situation at the End of XVIII – Beginning of XIX Century and at the End of XX – Beginning of XXI Century)” in the Course of Religions Studies

This article highlights the issues of Orthodox beliefs revival in Podilya region at the end of XVIII– beginning of XIX centuries when this territory was included to Russian Empire and after collapse of the Soviet Union and establishment of independent Ukraine at the end of XX-beginning of XXI century. This is revealed through analysis of scientific researches, published and unpublished documents, archive sources and periodicals.

Key words: Podillya, revival, Orthodox Eparchy, incorporation, bishop, spirituality, parish.

Дата надходження статті

„20” лютого 2008 р.

УДК 371 (045)

М.П.ВАВРИНЧУК,

кандидат політичних наук, доцент
(м.Хмельницький)

ШКОЛОЗНАВСТВО: ГАЛУЗЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ

В статті на основі історичного аналізу розглядається поняття „школознавство” як окремої галузі педагогічної науки.

Ключові слова: школознавство, педагогічна наука.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Термін „школознавство” можна назвати відносно молодим. В педагогічній літературі, в документах з питань освіти XIX ст. це поняття використовувалося нечасто. Більш розповсюдженим було інше – „училищезнавство”. За оцінками і характеристиками часу, воно вбирало в себе теорію і переважно методику керівництва початковими училищами, початковими школами. В кінці XIX і на початку XXст. термін „школознавство” найчастіше використовується в нормативних документах і методичних інструкціях, які передбачали і підтримували державну політику в галузі структури і змісту жіночої педагогічної освіти.

Формулювання цілей статті... Мета статті: розкрити дефініцію поняття „школознавство” в його історичному аспекті.

Аналіз досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу... У 1870 р. у Москві ентузіаст народної освіти П.І.Чепелевська з власної ініціативи і матеріальної підтримки московського земства відкрила жіночі педагогічні курси для бідних дівчат, які мали бажання стати учителями початкових класів. Термін навчання на цих курсах для випускниць жіночих гімназій і пансіонів складав два роки. Майбутні педагоги вивчали близько 20 навчальних дисциплін: російську і слов'янську граматики, короткий курс російської літератури, арифметику та елементарну геометрію, історію Росії, короткий курс загальної історії, загальну і російську географію, суспільну історію, фізику, церковний спів тощо. А з педагогічних дисциплін – шкільну гігієну, методику викладання, школознавство. Питання дидактики в окрему дисципліну не виділялося, а входило в зміст курсу зі школознавства.

В тому ж 1870 р. розпочинається піввіковий шлях Тверської жіночої учительської школи, заснованої П.П.Максимовичем (з 1872 р. стала носити його ім'я). За п'ять років навчання майбутні педагоги вивчали чимало навчальних предметів, серед яких – дидактика, психологія, методика початкового навчання, історія педагогіки, основи управління (школознавство).

Помітною подією в галузі професійно-педагогічної освіти стали фребелівські жіночі курси [1, 349], які започаткували свою діяльність за сприяння фребелівських громад у Петербурзі (1872 р.), а згодом у Харкові, Одесі та Києві. Спочатку вони впродовж року готували лише вихователів дошкільних дитячих установ, але згодом сфера їх діяльності розширилась за освітніми і часовими рамками – стали дво- і навіть трирічними, їх випускники набували статусу вчителів початкових класів.

Навчальний план фребелівських курсів містив 24 обов'язкові предмети, серед яких: анатомія, фізіологія, гігієна, психологія, фізика, хімія, ботаніка, зоологія, мінералогія, історія педагогіки, теорія занять за методикою Ф.Фребеля, методика російської мови, малювання, арифметика і виразне читання,

землезнавство, історія філософії та історія мистецтва, співи, ліпка, ручна праця, огляд дитячої і народної літератури, школознавство. Остання дисципліна вважалась досить важливою, актуальною, корисною, оскільки навчала дівчат теорії і методики управління початковою школою, в якій, як правило, інших учителів не було.

Школознавству як дисципліні дуже необхідній в професійній підготовці учителів, серйозна увага приділялась Петербурзькими жіночими курсами (1907-1917), також заснованими фребелівською громадою. На цих курсах, до речі, в 1915-1917 рр. навчальний курс школознавства викладав професор Є.М.Мединський, автор підручника з історії педагогіки для педагогічних інститутів, видання якого пережило декілька поколінь.

Значно меншу увагу школознавству надавалось в чоловічих навчальних закладах. Але в деяких з них цей курс викладався, причому у великих об'ємах. Так, впродовж семи років (1908-1915) в Петербурзі активно працювала Педагогічна академія з дворічним терміном навчання. Контингент її слухачів складала чоловіки з вищою або незавершеною вищою освітою. По суті, це були вищі педагогічні курси, мета яких – підготовка висококваліфікованих педагогів, експертів народної освіти, організаторів позашкільної освіти і виховання, директорів навчальних закладів. Об'єм навчальних дисциплін був достатньо широким, він включав загальні (основні й додаткові) та спеціальні предмети. Основними вважались: історія педагогіки, педагогічна психологія, шкільна гігієна, патологічна педагогіка, методика і історія викладання, школознавство. До додаткових відносились анатомія, фізіологія, психологія, історія філософії, історія мистецтв, історія літератури. А із спеціальних вивчались методика й історія викладання конкретних навчальних предметів у загальноосвітній школі. В академії читали лекції відомі вчені: І.П.Павлов, А.П.Нечаєв, В.Н.Верховський, Н.М.Соколов. Крім лекційних і семінарсько-практичних занять досить широко використовувались підготовка рефератів і їх обговорення, екскурсії в навчальні заклади і органи управління, демонстрація посібників, дискусії, відвідування й аналіз уроків, пробні уроки слухачів, наукові самостійні дослідження, в тому числі і з питань управління і керівництва.

Академія серйозно намагалася створити „ідеальну школу” на зразок будинку для учнів з елементами дитячого самоуправління. Передбачалось, що вищим управлінським органом буде верховна рада, в склад якої ввійдуть всі педагоги і батьки кожного учня. Виконавча ж влада належала обраному педагогами завідувачу (директору).

Окремими питаннями педагогічного управління в ХІХ – початку ХХ ст. займалися відомі педагоги: М.І.Пирогов („Мысли и замечания о проекте Устава училищ”), К.Д.Ушинский („Три элемента школы”, „Вопросы о народных училищах”), М.О.Корф („Наше школьное дело”: Сб. статей по училищеведению, „Наши педагогические вопросы”, „Русская начальная школа”), М.Х. Вессель („Общественное училище”, „Наша средняя общеобразовательная школа”), М.Ф.Бунаков („Сельская школа и народная жизнь”) та ін.

Більш-менш міцно термін „школознавство” закріпився в середині 20-х рр. ХХ ст., в перші роки радянської влади. Школознавчі питання в той час ґрунтовно дослідив професор М.М.Іорданський (1863-1941), автор популярної книги „Керівництво школою” (1918) і монографії „Школознавство” [2, 450].

У монографію М.М.Іорданський вніс не лише питання теорії та техніки управління загальноосвітньою школою, але й багато аспектів, різноманітних даних із дидактики й теорії виховання.

В подальшому, майже за чверть століття, жодної вартої уваги школознавчої праці не з'явилося. Хоча слід відмітити: в роки Великої Вітчизняної війни було видано збірник „Робота директора і завідувачого навчальною частиною школи” (із досвіду) під редакцією Б.Л.Бараща і О.М.Волковського. І лише в 1952 р. виходить в світ ґрунтовна праця І.К.Новікова „Організація навчально-виховної роботи в школі”, в якій він розкрив питання планування, організації внутрішньошкільної діяльності, внутрішньошкільного контролю, підвищення кваліфікації на базі добре продуманої методичної роботи. Деяко пізніше свої дослідження з управлінської тематики опублікували Є.І.Петровський („Керівництво навчально-виховною роботою в школі”, 1954), О.М.Волковський і М.П.Малишев („Школознавство”, 1954, 1955), Є.Я.Голант („Керівництво школою”, 1957). Всі вони в поняття „школознавство” включали широке коло питань, зокрема: адміністративно-організаційну діяльність органів народної освіти, методичних установ, директорів шкіл і їх заступників; структуру і зміст шкільної мережі; управління шкільною справою; інспектування, організацію загального обов'язкового навчання; фінансування; внутрішньошкільне керівництво, внутрішньошкільний контроль; підготовку педагогічних кадрів тощо.

У наступні роки виходили праці О.А.Дейнеко, В.П.Стрезикозіна, І.С.Мар'єнко, М.І.Кондакова, П.В.Зіміна, М.Г.Захарова, Ю.А.Конаржевського, М.Л.Портнова, Ю.В.Васильєва, О.О.Орлова, В.П.Симонова, М.М.Поташника, П.В.Худоминського, М.В.Таранникова, Р.Х.Шакурова. В їх книгах, брошурах, статтях розглядаються різноманітні аспекти школознавчих проблем: від встановлення місця і значення школознавства в системі педагогічних наук і до характеристики окремих сторін внутрішньошкільної життєдіяльності. За їх оцінкою школознавство – це педагогічне управління як інтегративний процес. Такий підхід виправданий, якщо врахувати, що ця специфічна галузь знань про управлінську діяльність знаходиться на стику наук педагогічних, соціально-економічних, технічних

(обладнання школи, ТЗН, комп'ютеризація тощо). Школознавство – це комплексне управління цілісним навчально-виховним процесом, органічною складовою якого є педагогічне керівництво.

Уперше слово „школознавство” з'явилося в „Советском энциклопедическом словаре” (1984), і сутність його визначається як „частина педагогіки, яка займається питаннями управління шкільною справою” [3]. А „Педагогічна енциклопедія” школознавство називає галуззю педагогічної науки, яка досліджує питання управління [4].

Відношення до поняття „школознавство” і його основної характеристики з деяких пір стало неоднозначним. Деякі автори навчальних посібників з педагогіки для студентів і посібників з управління школою досить широко використовують термін „школознавство”, але чіткої його дефініції не дають, номінації предмета і об'єкта не встановлюють, дуже часто в текстах відповідного розділу курсу педагогіки, де мова йде про управлінську діяльність, не використовуються.

Інші автори, зокрема і Є.С.Березняк, такого поняття взагалі не називають. Немає його і в популярній „Педагогіці” під редакцією Ю.К.Бабанського 1988 року видання. Ті ж педагоги, хто в своїх навчальних посібниках називав і школознавство, визначення дають різні. І.Ф.Харламов називає його педагогічною дисципліною, М.І.Болдирев – науковою дисципліною, М.В.Савин – розділом загальної педагогіки, Т.О.Ільїна і М.І.Кондаков – галуззю педагогіки.

Якщо підходити до школознавства з позиції оцінки його значимості та змісту, то воно, безперечно, – є цілою галуззю педагогічної науки, а не частиною або розділом. Школознавство – та галузь педагогічної науки, сферою діяльності якої є управління – необхідний і надзвичайно складний аспект людської діяльності в освітній системі.

Власне школознавство – це галузь педагогічної науки, яка своєю метою має дослідження завдань, змісту і методики управління шкільною справою, розкриття особливостей системи керівництва школою, організації її життєдіяльності на науковій основі, зокрема з опорою на досягнення кібернетики, психології, філософії, соціології, інших наук.

Школознавство не лише самостійна галузь педагогіки, але й складова загальної теорії управління. Відомо, що теоретична педагогіка питаннями управління зайнялась дещо пізніше інших наук, таких, наприклад, як філософія, соціологія, кібернетика, економіка. Тому не дивно, що педагогам доводилось уважно і ґрунтовно вивчати, і, зрозуміло, використовувати результати досліджень науковців згадуваних наук, що, безумовно, збагатило педагогіку і її галузь – школознавство, а з іншого – внесло деяке безладдя через механічні запозичення окремих понять, термінів тощо.

В даний час в багатьох країнах, в тому числі і в Україні, розвивається і вдосконалюється наука управління системами освіти. Визначаються її розділи: управління дошкільними закладами, управління закладами додаткової освіти, школознавство, управління закладами початкової і професійної освіти, управління вищими навчальними закладами, управління органами освіти, управління впровадженням передового педагогічного досвіду. Можна з впевненістю стверджувати: почала зароджуватися педагогічна кібернетика, яку ми визначили як галузь педагогіки, предмет якої – нагромадження інформації з питань теорії і мистецтва управління педагогічними системами, їх окремими ланками. Всі її розділи мають як загальні, так і специфічні підрозділи: мету і завдання даного рівня управління; закономірності і принципи управління; методологія і функції управління; технологія управління.

Як достатньо самостійна галузь педагогічної науки школознавство має предмет і об'єкт дослідження. Переважна більшість дослідників школознавчих проблем вважають, що предмет школознавства – це управління як аспект педагогічної діяльності. Відносно ж об'єкта школознавства – думки розходяться. Так М.М.Іорданський, говорячи про об'єкт, стверджував: школознавство повинно охоплювати всі питання організації роботи школи. М.М.Махти-Заде вважає, що об'єкт школознавства – це сукупність заходів (організаційних, методичних, кадрових, виховних, планових, фінансових, постачальницьких), які забезпечують нормальне функціонування навчального закладу. Об'єкт школознавства, за оцінкою М.І.Кондакова, – розробка наукових основ управління навчально-виховним процесом. Ми притримуюмось дещо іншої позиції: об'єкт школознавства – процес управління і керівництва загальноосвітньою школою як системою в цілому і її окремими ланками.

Школознавство, займаючись проблемами управління в системі освіти, діяльністю органів управління і шкільної адміністрації, мусить опиратися на основні положення і висновки теорії соціального управління, в якій поєднуються різносторонні впливи управлінської системи на керувану і діалектичну взаємодію між суб'єктом і об'єктом, яка складається із розмаїття прямих і зворотних зв'язків між ними. При цьому мова йде не про механічне перенесення тих чи інших положень, а про трансформацію їх з урахуванням специфіки функціонування навчально-виховного закладу. Так само, як без врахування досягнень дидактики, теорії виховання та інших галузей педагогіки, неможливе позитивне вирішення проблем підвищення ефективності управління навчально-виховним процесом.

Висновки... Таким чином, школознавству властиві найбільш суттєві аспекти, які вимагають серйозного вивчення і дослідження: соціальний (мета, завдання зміст), кібернетичний (планування,

організація, регулювання, стимулювання, контроль), педагогічний (аналіз і оцінка результатів завершеного циклу, в першу чергу навчального року).

Школознавство завжди цікавили і на сучасному етапі розвитку освіти все ще цікавлять соціально-правові, адміністративні, економічні, трудові, матеріально-психологічні, етичні відносини, які виникають в процесі управління. І незаперечними були і залишаються в центрі уваги цієї галузі шкільної педагогіки – керівні педагогічні кадри, від яких залежить система підвищення наукового керівництва школою, її рівня, і яких погано готували раніше і ще гірше – тепер. Тому завдання педагогічних навчальних закладів – готувати кожного студента до управлінської діяльності. А завдання керівника будь-якого рангу – наполегливо оволодівати наукою і мистецтвом управління, досвідом соціальних відносин, розвивати позитивні та долати негативні особистісні якості в інтересах подальшого вдосконалення практики педагогічного управління. А допомогти може ґрунтовно оснащена теорія школознавства і її чимала частина – технологія управління і керівництва.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1987. – 376 с.
2. Педагогический словарь / И.А.Каиров (гл. ред.). В 2-х т. Т.1. – М.: Из-во Академии пед. наук, 1960.
3. Украинский Советский Энциклопедический Словарь. В 3-х т. / редкол. А.В.Кудрицкий.
4. Педагогическая энциклопедия / Гл. ред. И.А.Каиров. – М.: Изд. Советская Энциклопедия, 1964.

Аннотація

Н.П.Вавринчук

Школоведение: отрасль педагогической науки

В статье на основе исторического анализа рассматривается понятие „школоведение” как отдельная отрасль педагогической науки.

Ключевые слова: школоведение, педагогическая наука.

Summary

M.P.Vavrynychuk

School Studies: Branch of Pedagogical Science

On the bases of the historical analyses the notion “school studies” as a separate branch of pedagogical science is examined in the article.

Key words: school studies, pedagogical science.

Дата надходження статті

„14” травня 2008 р.

УДК 37.013 + 378: 398.1 (045)

Л.І.ВОРОТНЯК,
здобувач
(м.Хмельницький)

ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАГІСТРІВ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

В даній статті обґрунтовано педагогічну технологію формування полікультурної компетенції магістрів у вищих педагогічних навчальних закладах; розкриті її особливості; виявлено мету, завдання та структуру педагогічної технології; визначені етапи та педагогічні умови її реалізації.

Ключові слова: полікультурна компетенція, педагогічна технологія, соціально-педагогічна адаптація, педагогічні умови.

Постановка проблеми в загальному вигляді.... Гуманізація, демократизація освіти, переорієнтація навчання з інформаційно-репродуктивного процесу на творчий розвиток особистості студента, формування у нього основних здатностей-компетенцій потребують активного пошуку інноваційних форм і методів навчання та виховання майбутнього фахівця.

Зміни, що відбуваються як в суспільстві так і в свідомості, сприяють появі у сфері освіти ідей та концепцій, в яких відображається розуміння радикального характеру цих змін, а саме: криза освіти, зміна освітньої парадигми, нові освітні цінності та ін. Відображенням таких змін в освітній практиці та в педагогічному менталітеті слід визнати появу поняття педагогічної, або в більш широкому сенсі, освітньої технології.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Проблемою технології в педагогічному аспекті займалися зарубіжні та вітчизняні дослідники М.Кларк, В.П.Беспалько, Б.С.Блум, М.В.Кларін, І.П.Марев, Г.К.Селевко, І.О.Смолук та ін.

Аналіз позицій сучасних дослідників засвідчує розмаїтість підходів до характеристики сутності педагогічної технології, що розглядається як сукупність психолого-педагогічних установок, прийомів, методів навчання, виховних засобів; організаційно-методичний інструментарій педагогічного процесу (Б.Ліхачов), опис системи дій учителя та учнів (Ф.Фрадкін, І.Волков), системний метод (С.У.Гончаренко, І.Прокопенко, В.Євдокимов), модель педагогічної діяльності (В.М.Монахов), дидактична система (О.Я.Савченко), теоретично обґрунтована навчально-виховна система (С.О.Сисоева), діяльність (В.Сластьонін), порядок, логічність, послідовність (М.В.Кларін), структуроване проектування процесу формування особистості; змістовна техніка реалізації навчального процесу (В.П.Беспалько, І.Підласий).

Формулювання цілей статті... Мета статті – обґрунтувати педагогічну технологію формування полікультурної компетенції магістрів у вищих педагогічних навчальних закладах, виявити її особливості та структуру.

Виклад основного матеріалу... У нашому дослідженні цільовим компонентом підготовки магістрів у вищих педагогічних навчальних закладах є їх полікультурна компетенція. На основі аналізу теоретичного матеріалу з метою формування умінь та навичок міжкультурної взаємодії у слухачів магістратури було розроблено педагогічну технологію формування полікультурної компетенції магістрів у ВПНЗ.

Під педагогічною технологією формування полікультурної компетенції ми розуміємо проектування педагогічної діяльності викладача щодо відбору соціокультурного матеріалу, приведення в систему форм і методів формування полікультурної компетенції магістрів у вищих педагогічних навчальних закладах і послідовної реалізації етапів формування полікультурної компетенції на практиці, що сприяє розвитку полікультурного мислення магістрів вищих педагогічних навчальних закладів, актуалізації їх смислотворчої діяльності.

Метою педагогічної технології формування полікультурної компетенції магістрів у ВПНЗ є підготовка високоосвіченої особистості, здатної до творчої діяльності, готової до самореалізації та самовизначення в професійній, суспільній і особистій сферах життєдіяльності, вільної від негативних етнокультурних стереотипів, з позицією громадянина світу, члена світового співтовариства з почуттям загальнолюдської відповідальності за долю нашої планети.

Педагогічна технологія формування полікультурної компетенції магістрів у вищих педагогічних навчальних закладах передбачає:

інтегративний підхід до культурознавчого збагачення світогляду студентів під час вивчення навчальних дисциплін;

конструювання взаємин на основі системного утворення „особистість-особистість”, культурних способів спілкування і взаємодії;

нову методику співпраці з кожним студентом, звернення до власного досвіду студента, спільна побудова траєкторії самовдосконалення особистості студента і підтримка образу „Я”;

віддзеркалення під час спілкування соціокультурних потреб – діалогу, поліфонічних думок, толерантне ставлення до інших;

забезпечення студента можливістю самовизначення як представника того чи іншого етносоціуму, тієї чи іншої культури;

утвердження на практиці мислеформи „від пізнання себе до розуміння інших”;

вчинкові дії: автентичність, довіра, співпраця, сприйняття, конкретність, повна контактність, двостороння комунікація, емпатійне розуміння, комунікативні компетенції;

подолання суперечностей між моделюванням соціокультурної ситуації під час підготовки студентів та її реальними вимогами у процесі практичної педагогічної діяльності, приблизним характером педагогічних впливів і необхідністю досягнення науково прогнозованих результатів навчання;

сприяння особистісному та професійному зростанню слухачів.

Процес формування полікультурної компетенції магістрів у ВПНЗ за допомогою запропонованої педагогічної технології вимагає таких підходів:

- особистісно зорієнтованого, при якому в центр навчально-виховного процесу ставляться інтереси особистості. При цьому провідною ідеєю полікультурної освіти постає усвідомлення невід'ємних прав людини, незалежно від її національної приналежності, а зміст її спрямовується на виховання патріота своєї країни, громадянина світу, який прагне до вільного вибору власного шляху та способів реалізації, вибудовує свою діяльність на основі визнання абсолютної цінності прав людини. Особистісно зорієнтований підхід передбачає врахування вікових особливостей студентів, розробку змісту кожного конкретного етапу навчання у взаємопов'язаному контексті всього змісту педагогічного процесу.

- діяльнісного, що визначає спрямованість змісту освіти на опанування студентами вмінь і навичок, що забезпечують успішність позитивної взаємодії з представниками інших етнокультурних систем, і

реалізується шляхом створення навчальних ситуацій, у яких практично апробовуються соціокультурні цінності. Завдяки цьому підходу глобальні проблеми викладаються через локальні на підставі позитивного досвіду участі студентів у окремих акціях, проектах тощо.

- конкретно-історичного, що передбачає розгляд навчального змісту в цілому як історичної категорії, своєрідної моделі конкретних вимог полікультурного суспільства до підготовки молоді до життя та діяльності в цьому суспільстві. Конкретно-історичний підхід спрямовує зміст освіти на вирішення завдань, що є найбільш актуальними на сучасному етапі розвитку полікультурного суспільства.

Для обґрунтування запропонованої педагогічної технології необхідно визначити її структуру. Аналіз праць науковців (Г.К.Селевко, А.М.Єрмола, С.О.Сисоева, Л.М.Романишина, Л.В.Романюк), в яких визначається зміст технологій навчання, свідчить, що технологія максимальною мірою пов'язана з навчальним процесом, його структурою, засобами, методами і формами. Отже, виходячи з логіки педагогічного процесу щодо формування полікультурної компетенції, можемо теоретично запропонувати таку структуру педагогічної технології як взаємозв'язок компонентів:

концептуальна основа – опора технології на конкретну наукову концепцію або систему уявлень;

змістова частина навчання – цілі навчання (загальні та конкретні);

процесуальна частина – технологічний процес: організація навчального процесу, методи і форми навчальної діяльності студентів, методи та форми роботи викладачів, діяльність викладачів щодо керування процесом засвоєння матеріалу, діагностика навчального процесу.

Розглянемо структуру запропонованої педагогічної технології детальніше.

В основу запропонованої технології покладено:

теорію діяльності на засадах особистісно зорієнтованого навчання, головною метою якого є взаємний і плідний розвиток особистості педагога та студента на основі рівності у спілкуванні та партнерства у спільній діяльності;

культурно-історичну теорію походження та формування психіки і свідомості Л.С.Виготського [2];

теорію кооперованого навчання;

концепцію життєтворчості особистості;

концепцію розвивального навчання;

теорію самореалізації й самоефективності особистості.

В основу педагогічної технології формування полікультурної компетенції покладено також принципи гуманістичного світогляду (визнання людини найвищою життєвою цінністю; пріоритету загальнолюдських цінностей; віри в людину; принципи плюралізму і альтруїзму), що передбачають формування таких якостей особистості як усвідомлення єдності природи і людини, відмова від авторитарного стилю мислення і взаємодії педагога та студента, терпимість, схильність до компромісу, шанобливе ставлення до думки іншого, інших культур, моральних і духовних цінностей тощо.

Змістова частина навчання охоплює:

- постановку, максимальне уточнення, формулювання цілей (загальних і конкретних) щодо досягнення результатів;

- зміст навчального матеріалу.

Пріоритетними цілями, на які орієнтується викладач у процесі формування полікультурної компетенції магістрів у ВПНЗ, є: підготовка педагога-магістра, компетентного в науково-психологічних й предметних знаннях, здатного творчо здійснювати власну професійну діяльність; формування його полікультурних якостей.

Зміст полікультурної освіти визначається як система соціокультурних знань і переконань, ціннісних орієнтацій, спрямованих на формування полікультурної компетенції магістрів у вищих педагогічних навчальних закладах, розвитку почуттів людяності, толерантності, емпатії, неупередженості до представників інших культур. Органічний зв'язок змісту освіти із загальнолюдськими, національними та регіональними цінностями культури, засвоєння яких на основі вільного самовизначення призводить до реалізації особистістю своїх творчих здібностей у гармонії з духовністю людства, є суттєвим виявом діалогічності в аспекті світоглядного ставлення рівноправних суб'єктів педагогічного процесу до іноземних історико-культурних традицій.

Зміст навчання повинен відображати все багатство соціокультурних знань та передбачає інтеграцію ідей полікультурності в зміст навчальних дисциплін, які забезпечують магістерську підготовку.

Таким чином, актуалізується завдання забезпечення через систему окремих предметів цілісного бачення студентом картини світу з усім розмаїттям культур народів, що населяють нашу планету.

Принципово важливою складовою педагогічної технології є організація навчального матеріалу (зміст навчання) – відбір і структурування найбільш значущого інтегрованого мовного, культурознавчого, соціокультурного, психолого-педагогічного навчального матеріалу, який спрямований на формування особистості магістра-педагога, розкриття його творчого потенціалу, формування його полікультурної компетенції.

При відборі змісту навчання було враховано ряд факторів, а саме: соціокультурне оточення студентів (етнічний і конфесійний склад, настанови й упередження, що панують в оточенні; індивідуальні інтереси студентів до проблеми полікультурного суспільства та окремих соціокультурних груп); етнічні й соціально-економічні особливості регіону; соціокультурне становище в регіоні, країні, світі (процеси зближення країн, етнічних і конфесійних груп, розвиток конфліктів та їх причини, культурну експансію й формування націоналізму та ін.); методологічні, методичні й особистісні можливості викладачів.

Керуючись основним принципом полікультурної освіти – принципом діалогу культур, основна увага була приділена аналізу культурознавчого автентичного і частково автентичного матеріалу з точки зору потенційних можливостей його використання при моделюванні в навчальній аудиторії такого культурного простору, занурення в яке будеться за принципом кола культур та цивілізацій, що розширюється (від етнічних/суперетнічних культур, соціальних субкультур до геополітично маркованих регіонально-континентальних культур, до цивілізованих пластів та їх відображення в світовій культурі).

При розробці етапів культурознавчого збагачення навчальних дисциплін даний принцип потребує відповіді на питання: наскільки реально створюються умови для полікультурного розвитку особистості студента, для усвідомлення студентами себе як культурно-історичних суб'єктів, що є носіями та представниками не однієї, а цілого ряду взаємопов'язаних культур, для підготовки їх до виконання в суспільстві ролі суб'єкта діалогу культур в ситуаціях міжкультурного спілкування, для розвитку в них загальнопланетарного мислення та етики поведінки.

Полікультурний зміст вимагає також міждисциплінарного підходу. Жодна дисципліна, узятя окремо, не може пояснити всі аспекти життя, культури і соціальні проблеми етнонаціональної спільноти. Аналіз проблем з позиції однієї дисципліни може видавати перекручені інтерпретації й оцінки. Послідовне застосування міждисциплінарного підходу до вивчення досвіду і подій, що відносяться до різних націй та етнічних груп, може бути надійним шляхом, який допоможе уникнути подібних перекручень. Отже, для побудови полікультурного змісту нами запропоновано використовувати міждисциплінарний концептуальний підхід. При концептуальному підході спочатку визначають ключові поняття й узагальнення, що відносяться до етнічних груп, а потім відбирають зміст, який відповідає даним поняттям і узагальненням. Викладач робить акцент на оволодіння абстрактними знаннями, факти важливі лише тоді, коли вони необхідні для засвоєння цього об'єму знань. Основні поняття, коли це можливо і прийнятно, вивчаються з позиції різних дисциплін, таких як соціальні науки, мистецтво, література, мова як засіб комунікації, а також природничі науки.

Кожна педагогічна технологія має свої процесуальні характеристики (мотиваційна, управлінська, категорія студентів), а також має програмно-методичне забезпечення (навчальні плани, програми, методичні посібники, дидактичні матеріали, наочні технічні засоби навчання, діагностичний інтерпритарій) [1, 153].

Отже, до складу процесуальної частини запропонованої педагогічної технології входять такі компоненти:

- організація навчального процесу відповідно до поставлених цілей;
- методи і форми навчальної діяльності студентів та діяльності викладачів;
- управління навчальним процесом (оцінювання поточних результатів, корекція навчання, спрямована на досягнення поставлених цілей);
- підсумкова оцінка результатів.

Найважливішою умовою реалізації завдань полікультурної освіти є організація навчального процесу на основі діалогового підходу, який ми розуміємо як сукупність методів, форм і засобів навчання, що сприяють усвідомленню студентами поліфонічності й багатогранності світу, відносності істин, своїх інтересів й цінностей та їх узгодженню з потребами, настановами інших. Діалоговий підхід у навчальній діяльності, окрім традиційних пояснювально-ілюстративних і репродуктивних методів, потребує широкого використання інноваційних методів, що активізують мислення й поведінку студентів, передбачають обов'язкову взаємодію між собою методів, що відрізняються підвищеною мотивацією й спрямованістю на розвиток. Творча пошукова діяльність студентів, дискусії, симпозиуми, розроблення проектів, рольові ігри, психодрами, тренінги тощо сприяють набуттю студентами досвіду розв'язання проблем, пов'язаних з особливостями взаємодії в полікультурному середовищі, формують культуру міжнаціонального спілкування. Активні методи дають змогу використовувати в навчальному процесі різноманітні форми й засоби навчання.

Таким чином, навчальне середовище запропонованої нами технології повинно включати:

- використання навчального матеріалу різного змісту, виду та форми;
- надання студенту свободи вибору засобів виконання навчального завдання (для зняття емоційного напруження)
- використання нетрадиційних методів, форм групових та індивідуальних занять з метою активізації діяльності;
- створення умов для творчості в самостійній та колективній діяльності;

- постійний аналіз та оцінку з боку викладача;
- розробку та використання індивідуальних програм, що моделюють дослідницьке мислення;
- організацію занять в малих групах на основі діалогу, імітаційно-рольових ігор, тренінгів, навчального спілкування, „мозкового штурму”, „круглих столів”, інсценування драматичних уривків, дискусій, творчих індивідуальних проєктів.

Ознаками технологічно організованого навчального процесу є:

постановка діагностичних цілей;
планування навчання на основі точного визначення бажаного еталона у вигляді дій студентів, що відслідковуються;
попереднє тестування студентів і конкретизація навчальних цілей з урахуванням реальних можливостей студентів;
попереднє орієнтація всього ходу навчання на мету, що забезпечується наявністю оперативного зворотного зв'язку та супроводжується відповідною корекцією ходу навчання;
розбивка навчання на окремі елементарні навчальні цілі;
повна керованість процесом навчання;
гарантованість кінцевого результату [4, 34].

Принципово важливим компонентом педагогічної технології є управління навчальним процесом. Ціль управління полягає у зміні наявного стану керованого об'єкта, у доведенні його до заздалегідь наміченого рівня. Для цього розробляється технологічна карта, що забезпечує послідовне проходження кожним студентом усіх етапів засвоєння. Без цього викладач не може гарантувати засвоєння студентом знань і вмінь тієї якості, яка передбачена цілями навчання.

Ефективність управління процесом засвоєння забезпечується наявністю зворотного зв'язку. Інформація про хід процесу засвоєння надходить не тільки до викладача, а й до студента. Така інформація отримується на основі зворотного зв'язку, переробляється та на її основі виробляється коригувальний вплив.

Особливе місце в педагогічній технології формування полікультурної компетенції магістрів ВПНЗ відводиться психологічним основам, які базуються на процесі засвоєння знань, умінь та навичок.

Структура зазначеного процесу складна і має такі елементи:

сприйняття інформації з різноманітних джерел;
узагальнення почутої інформації, її осмислення;
розуміння одержаної інформації та її власна оцінка;
закріплення частини інформації на короткий або тривалий час;
застосування одержаної інформації в практичній, творчій діяльності;
вміння особистості спілкуватися на різних рівнях.

Базуючись на вищевикладеному матеріалі, враховуючи положення О.Н.Леонтьєва [3] про те, що розвиток усіх психічних якостей людини проходить ряд поступових етапів, ми визначили етапи педагогічної технології формування полікультурної компетенції магістрів у вищих педагогічних навчальних закладах, а саме: інформаційно-теоретичний, процесуально-діяльнісний, аналітико-креативний, самостійно-творчий.

Аналіз особливостей педагогічної технології формування полікультурної компетенції магістрів у ВПНЗ дав змогу визначити педагогічні умови, що сприяють підвищенню ефективності формування полікультурної компетенції а саме:

1. Удосконалення навчально-методичного забезпечення.
2. Урахування особливостей позааудиторної міжкультурної комунікації.
3. Соціально-педагогічна адаптація індивідуальних особистісних потреб та властивостей магістрів.

Висновки та перспективи подальших розвідок... Таким чином, запропонована нами педагогічна технологія є необхідним, гарантованим механізмом формування полікультурної компетенції, теорією проєктування, реалізації та оцінювання всього навчального процесу щодо формування полікультурної компетенції, який організовується, засвоєння соціокультурних знань, накопичення особистісного досвіду творчої міжкультурної діяльності, розкриття особистісних потенціалів і функцій магістра, формування його як суб'єкта діалогу культур в процесі професійної підготовки.

Стаття не вичерпує всіх аспектів даної проблеми. Перспективами подальших наукових досліджень є розробка технологічної карти етапів формування полікультурної компетенції магістрів у вищих педагогічних навчальних закладах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Методичний посібник для студентів магістратури. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – 479 с.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. – М.: Политиздат, 1975. – 305с.

4. Сайтбаева Є. Прогресивні педагогічні технології та інші освітні моделі // Відкритий урок. – 2005. – №19-20. – С.30-41.

Анотація

Л.И.Воротняк

Особенности педагогической технологии формирования поликультурной компетенции магистров в высших педагогических учебных заведениях

В данной статье обоснована педагогическая технология формирования поликультурной компетенции магистров в высших педагогических учебных заведениях; раскрыты её особенности; определена цель, задания, структура педагогической технологии; обусловлены этапы и педагогические условия её реализации.

Ключевые слова: *поликультурная компетенция, педагогическая технология, социально-педагогическая адаптация, педагогические условия.*

Summary

L.I.Vorotnyak

Peculiarities the Pedagogical Technology of Master's Multicultural Competence Formation at Pedagogical Higher Educational Establishments

In this article the pedagogical technology of masters' multicultural competence formation at Pedagogical Higher Educational Establishments is considered; its peculiarities are shown; the aim, tasks and structure of the pedagogical technology are determined; the stages and pedagogical conditions of its realization are defined.

Key words: *multicultural competence, pedagogical technology, social-pedagogical adaptation, pedagogical conditions.*

Дата надходження статті

„11” квітня 2008 р.

УДК 37.013.42 + 37.013.77 (045)

І.А.ГАЙДАМАШКО,
аспірант
(м.Тернопіль)

ПОДОЛАННЯ АГРЕСІЇ ЯК АКТУАЛЬНА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті з'ясовано сутність професійної підготовки соціальних педагогів, охарактеризовані показники професіоналізму, розкрито значення соціально-педагогічної профілактики агресії підлітків.

Ключові слова: *професійна підготовка соціальних педагогів, агресія, соціально-педагогічна профілактика.*

Постановка проблеми в загальному вигляді... Наше суспільство переживає перехідний період, що супроводжується перетворенням суспільних відносин, які викликають не лише позитивні, але й негативні зміни в різних сферах соціального життя. Так, однією із проблем сьогодення є проблема агресивності підлітків, що підтверджується спостереженнями та діагностичними дослідженнями.

Аналіз теоретичних джерел дає підстави для висновку, що агресія трактується як форма поведінки, що спрямована на заподіяння фізичної або психологічної шкоди. Якщо агресія – це завжди поведінка, яка-небудь дія, то агресивність визначається як властивість особистості, яка полягає в готовності й наданні переваги використанню насильницьких засобів для реалізації своїх цілей. При повторюваності агресивних дій можна говорити про агресивну поведінку. Як зазначено в психологічному словнику, агресивна поведінка – це специфічна форма дій людини, які характеризуються перевагою в силі або застосування сили по відношенню до іншої особи або групи осіб, яким суб'єкт прагне завдати шкоди [3].

Особлива роль у вирішенні даної проблеми покладається на соціального педагога, оскільки саме він стоїть найближче до змін світогляду підлітків. На думку В.Поліщук, у сучасних соціально-економічних умовах в Україні сформувався та усвідомлюється суспільством і спеціалістами потреба в соціально-педагогічних знаннях й ефективній соціально-педагогічній діяльності, у розробці соціально-педагогічної парадигми суспільного розвитку, а також у практичній реалізації створених на її основі моделей і технологій соціально-педагогічної діяльності, адекватних національним і соціокультурним умовам нашої країни [2].

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Дослідженню проблеми професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів присвячено праці таких вчених, як О.Абдуліна, О.Безпалько, Р.Бремвей, Т.Букер, І.Зязюна, В.Кан-Калік, В.Кременя, В.Поліщук, Т.Шамова та інших.

Виклад основного матеріалу... Як зазначає В.Поліщук, професійна підготовка соціальних педагогів – це процес і результат оволодіння цінностями соціально-педагогічної діяльності, професійно необхідними знаннями, вміннями і навичками, професійно важливими особистісними якостями, які є основою формування готовності до професійної соціально-педагогічної діяльності [2].

Підготовка майбутнього соціального педагога у вищому навчальному закладі формує його готовність до здійснення соціально-педагогічної діяльності, критеріями якої є: прагнення працювати з підлітками; професійні знання, вміння і навички; морально-етичні цінності; установка на самоаналіз, самоконтроль та постійне самовдосконалення.

Згідно А.Щербакова, показниками професіоналізму є наявність у роботі педагога:

- 1) уміння поєднувати свою інформаційну функцію як викладача шкільного предмета з функціями прогнозування і управління процесом розумового розвитку й виховання особистості школяра;
- 2) творчого відношення до своєї діяльності, оволодіння вміннями і навичками вивчення й узагальнення педагогічного досвіду кращих учителів;
- 3) уміння бачити в дитині не тільки об'єкт, але й суб'єкт дії, що вибірково ставиться до навколишньої дійсності, котра організована учителем, а також особистості самого педагога [5].

Робота майбутнього соціального педагога із підлітками, схильними до агресивної поведінки, – це, перш за все, налагодження емоційного контакту, постійна увага до особистості, контроль та аналіз свого ставлення до конкретного підлітка, індивідуально-особистісний підхід до кожного. Соціальний педагог має володіти науковими педагогічними знаннями про засоби впливу на підлітків, психологічним відчуттям, тактом, знанням етики, організаторськими здібностями, знаходити методи і стиль роботи та індивідуально-особистісний підхід до них.

Аналіз літературних джерел з проблеми дослідження свідчить, що *соціально-педагогічна профілактика* трактується як система соціальних заходів, спрямованих на створення оптимальної соціальної ситуації розвитку підлітків, які сприяють вияву різних видів їхньої активності [1, 10].

Агресивна поведінка формується під впливом багатьох факторів, головними з яких є: сімейні взаємовідносини, вплив шкільного середовища, взаємодія з ровесниками, спостереження за агресивною поведінкою, засоби масової інформації, когнітивні процеси, провокація, а також вплив стороннього спостерігача. Таким чином, профілактика агресивної поведінки підлітків включає в себе комплекс заходів, спрямованих на попередження, подолання або нейтралізацію чинників, що її спричиняють.

Соціально-педагогічна профілактика агресії підлітків передбачає застосування комплексної програми соціальних заходів, яка включає діагностичну, просвітницьку та корекційну роботу.

Однією з проблем сучасного навчально-виховного закладу є те, що агресивні тенденції проявляються не лише зі сторони учнів, а й зі сторони педагогів. Тому соціальний педагог повинен здійснювати діагностику рівня агресивності як об'єкта так і суб'єкта навчально-виховного процесу. Так, оцінити рівень агресивності педагогів можна за допомогою діагностичної методики А.Ассінгера, яка дає змогу визначити, наскільки коректним є педагог у стосунках з колегами й учнями. Діагностика агресивності підлітків здійснюється за допомогою питальника Басса-Дарки, який складається із 75 тверджень, на які респонденти відповідають „так” або „ні”. Дана методика дає змогу виявити типові для досліджуваних форми агресивних і ворожих реакцій.

З метою соціально-педагогічної профілактики агресивної поведінки необхідно здійснювати широку просвітницьку роботу. Соціальний педагог має спрямувати свою діяльність на мікросоціум підлітка (педагоги, батьки, група ровесників), змінюючи характер їхнього ставлення і впливу, а також сприяти зміні позиції учня щодо соціуму. Таким чином, просвітницька робота соціального педагога повина здійснюватись у трьох напрямках: з підлітками, їх батьками та педагогічним колективом навчально-виховного закладу.

Аналіз соціально-педагогічної літератури свідчить, що психологічна корекція – певна форма психолого-педагогічної діяльності з виправлення таких особливостей психічного розвитку, які за прийнятих у віковій психологічній системі критеріїв не відповідають гіпотетичній (оптимальній) моделі цього розвитку, нормі або, швидше, віковому орієнтуванню як ідеальному варіанту розвитку дитини на певному рівні онтогенезу. Проведення корекційної роботи – один із найвідповідальніших моментів у роботі педагогів і психологів. Корекційний вплив передбачає те, що є зараз; те, що має бути, і сам вплив [4, 23].

Основними принципами психолого-педагогічної корекційної роботи є:

- 1) єдність корекції та розвитку, яка полягає у тому, що рішення про необхідність корекційної роботи приймається тільки на підставі психолого-педагогічного аналізу внутрішніх і зовнішніх умов розвитку дитини;
- 2) єдність вікового та індивідуального розвитку, що означає здійснення індивідуального підходу до підлітка в контексті його вікового розвитку;
- 3) єдність діагностики та корекції розвитку полягає у тому, що перш ніж вирішувати, чи потрібна корекційна або розвивальна робота з дитиною, необхідно виявити психологічні особливості її розвитку,

сформованості певних психологічних новоутворень, відповідність рівня розвитку знань, умінь і навичок, особистісних і міжособистісних новоутворень віковим орієнтирам, вимогам суспільства;

4) діяльнісний принцип здійснення корекції, заснований на визнанні того, що саме активна діяльність самого підлітка є рушійною силою розвитку, на кожному етапі розвитку існує так звана провідна діяльність, яка сприяє розвитку людини у певному періоді онтогенезу; розвиток будь-якої людської діяльності (гри, навчання, спілкування) потребує спеціального формування;

5) підхід у корекційній роботі на будь-якому рівні до особистості як до талановитої та унікальної [4, 23].

Зазначені принципи зумовлюють вимоги до корекційно-розвивальних програм. На основі психологічного й соціально-педагогічного обстеження або психологічного і соціально-педагогічного аналізу певної ситуації необхідно розробляти рекомендації для педагогів і батьків. При цьому враховувати, що рекомендації з корекції психічного розвитку ефективні за умови, коли вони даються в контексті розуміння цілісності особистості, сукупності всіх її рис і властивостей.

Важливим є долучення до корекційно-розвивальних програм різноманітної творчої діяльності: образотворчої, ігрової, трудової. Бажано, щоб корекція була випереджальною. Вона має не вдосконалювати або коректувати те, що вже є, а активно формувати те, що має бути досягнуто в найближчій перспективі, відповідно до законів та вимог вікового розвитку та становлення індивідуальності. Цінність такого підходу в тому, що він дає можливість людині відчувати себе перспективною в тій діяльності, яка є для неї найважливішою.

Висновки... Слід зазначити, що корекційна робота має відбуватися не як просте тренування вмінь і навичок, а як окремі вправи з удосконалення психічної діяльності, цілісно-усвідомлюваної діяльності людини, що органічно вписується в систему її реального життя.

Підготовка майбутніх спеціалістів до соціально-педагогічної діяльності залежить від ситуації розвитку суспільства, для якого характерно оновлення всіх соціальних інститутів і систем. Таким чином, підготовка майбутніх соціальних педагогів полягає в: оволодінні професійними знаннями і вміннями, високою теоретичною і практичною підготовкою, сучасними методами профілактичної роботи, яка включає в себе комплекс соціальних заходів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Лютий В. П. Соціальна робота з групами девіантної поведінки: Навч. посібник. – К.: Академія праці і соціальних відносин, 2000. – 50с.
2. Поліщук В. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти: Монографія / За ред. Н. Г. Ничкало. – Тернопіль: ТНПУ, 2006. – 424с.
3. Психологія. Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494с.
4. Соціальний педагог / Упоряд.: Т. Шаповал, Т. Гончаренко. – К.: Вид. дім „Шкільний світ”: Вид. Л. Галіцина, 2006. – 80с.
5. Щербаков А. И. Психологические основы формирования личности советского учителя в системе высшего педагогического образования. – Л.: Просвещение, 1967. – 223с.

Аннотация

И.А.Гайдамашко

Преодоление агрессии как актуальная социально-педагогическая проблема

В статье рассмотрено сущность профессиональной подготовки социальных педагогов, схарактеризированы показатели профессионализма, раскрыто значение социально-педагогической профилактики агрессии подростков.

Ключевые слова: *профессиональная подготовка социальных педагогов, агрессия, социально-педагогическая профилактика.*

Summary

I.A.Haydamashko

Overcoming of Aggression as the Actual Social-Pedagogical Problem

The essence of professional preparation of social pedagogues is examined in the article, the markers of professionalism are characterized, the meaning of social-pedagogical precaution of teenagers' aggression is revealed.

Key words: *professional preparation of social pedagogues, aggression, social-pedagogical precaution.*

Дата надходження статті

„18” березня 2008 р.

КОНЦЕПТУАЛЬНЕ ПІДґРУНТЯ УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ АДАПТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ

У статті розглянуто концептуальне підґрунтя управління процесом адаптації особистості в умовах реформування вищої школи. Проаналізовано теоретичні положення вітчизняних та зарубіжних учених, у яких розкривається сутність управління процесом адаптації особистості.

Ключові слова: концепція, управління, адаптація особистості, вища школа.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Незаперечним є факт, що для наукового розгляду проблем управління процесом адаптації особистості в системі вищої школи необхідно проаналізувати концептуальні теоретичні засади процесу. Теоретичний аналіз в цілому процесу адаптації особистості представлено у працях ряду учених, зокрема Б.Г.Ананьєва, Д.О.Андрєєвої, В.Г.Асєєва, Г.О.Балла, Ф.Б.Березіна, В.А.Семиченко, А.В.Петровського, Г.І.Царєгородцева та ін. Проте аналіз концептуальних підходів до управління процесом адаптації особистості в умовах вищої ступеневої освіти розкрито недостатньо.

Формулювання цілей статті... Метою даної статті є аналіз концептуальних теоретичних підходів до розкриття проблем управління процесом адаптації особистості в умовах вищої ступеневої освіти.

Аналіз досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу... У науковій літературі подано визначення поняття „управління” та опис його основних функцій (М.Х.Мескон, Ф.Хедоурі, М.Альберт [22], Б.М.Андрюшків, Г.М.Артюх, В.Г.Афанасьєв [2], О.Г.Ковальов, Д.П.Кайдалов, Ф.Генов, П.М.Керженцев, І.А.Бланк, Г.Х.Попов, Г.Е.Слезінгер, Е.І.Суїменко, Ф.У.Тейлор, Р.Х.Шакуров та ін.). У широкому філософському розумінні управління – це „елементарна функція організованих систем різної природи (біологічних, соціальних, технічних), яка забезпечує збереження їх певної структури, підтримку режиму діяльності, реалізацію програми, мети діяльності” [43, 704].

Проте ряд учених розуміють управління як внутрішньо притаманну властивість суспільства на будь-якій стадії його розвитку. Зокрема В.Г.Афанасьєв вважає, що „управління є сукупністю певних дій (операцій), які здійснюються людиною, суб'єктом управління щодо об'єкта з метою його перетворення та забезпечення його руху до заданої мети” [2, 58]. Свідомий і цілеспрямований характер управлінської діяльності можна назвати її важливим атрибутом. Зокрема автор концепції управління за цілями П.Драkker відзначає інтегруючий характер управлінської діяльності, приділяючи увагу тій властивості управління, яка перетворює неорганізований натовп в ефективну цілеспрямовану групу [11]. Управління розглядають як послідовне чергування і поєднання структурних елементів: „управління – це процес планування, організації, мотивації і контролю, необхідний для того, щоб сформулювати та досягти мети організації” [22, 38].

Ряд учених у визначенні сутності цього поняття звертають увагу на взаємини людей і цим здійснюють соціально-психологічний підхід до управлінської діяльності. Зокрема К.К.Грищенко тлумачить управління як „вид діяльності, який характеризується взаєминами людей, що складаються в процесі вироблення, прийняття і реалізації управлінських рішень” [42, 3].

Для єдиної самокерованої системи будь-якого управління характерні керуюча і керована підсистеми, цілеспрямованість управлінських впливів, наявність програми, за допомогою якої одна підсистема впливає на іншу, зворотних зв'язків, ентропійний (від грец. *én* – в і *тропé* – поворот, зміна, перетворення) характер процесів впливу (В.Г.Афанасьєв [2], В.І.Бондар [4], Л.І.Даниленко [8], Г.А.Дмитренко [9], Г.В.Єльнікова [13], Л.М.Калініна, Л.М.Карамушка, О.М.Коберник, Н.Л.Коломінський [7], В.С.Лазарєв, В.І.Маслов [20], М.Х.Мескон [22], В.В.Олійник [25], В.С.Пікельна, М.М.Поташнік, Н.Г.Протасова, В.М.Смірнов, В.А.Семиченко [37], В.В.Третяченко, Ф.І.Хміль, Р.А.Фатхутдінов, Г.В.Федоров, О.Т.Шпак та ін.). У даних працях визначено основні технологічні стадії управлінської діяльності, зокрема: мета управління; вироблення і прийняття управлінського рішення на основі тенденції поведінки керованого об'єкта і вивчення практики; планування, прогнозування та організація виконання прийнятого рішення; з'ясування мотивів діяльності суб'єктів і об'єктів управління; забезпечення взаємопідтримки, взаємозв'язку між керуючою і керованою підсистемами та їх елементами; створення передумов для розв'язання прийнятого рішення; контроль за виконанням, корекція та оцінка результатів управління з метою одержання зворотної інформації для прийняття нового управлінського рішення (Л.І.Даниленко [8]). Управління процесом адаптації студентів в системі багаторівневої освіти за змістом є *соціальним управлінням*, тобто „особливий вид людської діяльності, який охоплює увесь процес суспільного життя – політичну, економічну, духовну сфери” [41, 451].

У зарубіжній літературі розвиток теорії управління соціальними системами або організаціями представлений: а) *науковими школами*: наукового управління Ф.У.Тейлора, у подальшому розвинутою в працях Г.Гаттона, Ф.Б. і Л.Б.Гілберт та ін.; адміністративного менеджменту А.Файоля, розвинутою у подальшому М.Вебером; людських стосунків Е.Мейо; емпіричною П.Драккера; кількісною П.Блокета; соціальних систем Ч.Барнарда, І.Ансоффа; новою Г.Саймона, Д.Марча та ін.; управління в кризових ситуаціях Ч.Перроу; ефективного управління В.Редіна; організацій, що розвиваються („Learning Organizations”); б) *теоріями*: „X” – „Y” Д.Мак-Грегора; „Z” У.Оучі – японська модель менеджменту; поведінки людини К.Арджириса, розвинутою у працях Р.Лайнкерта; організаційної культури В.Сате, Е.Шайну, Т.Парсонса та ін.; владних структур організації Дж.Пфеффера; фірми – недосконалості ринку В.Оучі, О.Вільямсона; інформації Н.Вінера; в) *концепціями*: управління за цілями П.Драккера; „7 С” (або „Макінсі 7 С”); стратегічного управління Б.Карлоффа; корпоративної культури Т.Діла, А.Кенеді; функціональної О.Черча; г) *підходами*: ситуативним Гарвардської школи бізнесу, розвинутих у подальшому в працях П.Моклера, Ф.Фідлера, Дж.Томпсона та ін.; груповим М.П.Фоллетта; д) *ідеями*: конкурентної стратегії М.Портера та ін.

В основу нашого дослідження покладено розуміння про те, що управління адаптацією студентів у ВНЗ, як соціальною освітньою системою, є процесом цілеспрямованого впливу суб’єкта управління (викладачів, кураторів, працівників деканату, адміністрації ВНЗ) на об’єкт управління (студент), в результаті якого відбувається його якісна зміна (розвиваються захисні адаптивні механізми до нового соціуму, середовища).

У дослідженні сутності і проблем процесу адаптації особистості з точки зору соціального управління освітньою системою необхідно акцентувати увагу на таких *підходах*: а) конкретно-історичний – передбачає аналіз певного процесу або явища з точки зору його виникнення, етапів розвитку, сучасного і майбутнього стану; б) системно-структурний – виокремлення певної системотвірної властивості, що об’єднує елементи системи в єдине ціле, в систему зв’язків, в структуру; враховуються зв’язки і відносини із середовищем; в) комплексний – в кожному достатньо складному процесі, явищі враховуються всі його аспекти; реалізація цього принципу означає необхідність розвитку міждисциплінарних зв’язків при аналізі адаптації; г) аспектний – аналіз певного процесу або явища з точки зору їх окремих сторін, які є актуальними, значимими на даному етапі або ситуації; д) взаємодії, яка включає прямі зв’язки (вплив), зворотні зв’язки (інформація), субординаційні (вертикальні), координаційні (горизонтальні) зв’язки; е) цільовий – єдність цілей суспільства, ВНЗ, особистості через процес управління; цілі управління процесами у навчальному закладі є об’єктивними, зумовлені об’єктивними законами функціонування закладу як складної системи.

З точки зору управлінського аспекту процесу адаптації особистості можна застосувати такі *законо* (зв’язок і взаємозалежність яких-небудь явищ об’єктивної дійсності: а) закон єдності системи управління (на рівні структурних елементів, суб’єктів і об’єктів, координації і субординації тощо); б) закон пропорційності керуючої (суб’єкти) та керованої (об’єкти) систем; в) закон оптимального співвідношення централізації та децентралізації функцій управління; г) закон активної участі суб’єктів і об’єктів в управлінні процесом адаптації, підвищення його ефективності і відповідальності учасників процесу.

Принципи (від лат. principium – початок, основа – першооснова, те що лежить в основі певної теорії, вчення, науки, світогляду [39, 681]) управління процесом адаптації особистості в системі багаторівневої педагогічної освіти доцільно класифікувати за їх змістовною сутністю і характером прояву, об’єднавши у такі групи: методологічні, педагогічні, організаційні.

До *методологічних* відносяться принципи: соціальної обумовленості; науковості; конкретно-історичного підходу; системності; діалектичної суперечності; єдності якості і кількості; розвитку; неперервності; каузальності (причинності); демократичного централізму. Вони є основоположними для функціонування підсистеми, процесу у межах соціальної (освітньої) системи. Група методологічних принципів пронизує всі структурні компоненти системи педагогічної освіти, являючись об’єктивним фундаментальним підґрунтям її успішного функціонування. Знання і практичне використання методологічних принципів як специфічних закономірностей системи педагогічної освіти робить її більш пізнаваною і на цій основі управляючою, сприяє стійкості, оптимізації та гармонійному розвитку.

До *педагогічних* принципів відносяться: єдність навчання і виховання; комплексність; оптимізація; наступність і перспективність; цілеспрямованість; збалансованість теорії і практики; зв’язок з життям, передовим досвідом; варіативність і диференціація; спеціалізація; систематичність; доступність; наочність; активність і самостійність навчання; єдність колективних та індивідуальних форм. Група педагогічних принципів об’єднує провідні фундаментальні положення, які виходять із закономірностей, умов і вимог, пов’язаних з процесом навчання, формуванням світогляду, соціально обумовлених моральних норм поведінки, знань, умінь і навиків, об’єктивно необхідних для суспільства на конкретно-історичному етапі його розвитку.

Група *організаційних* принципів визначає процеси, пов’язані з управлінням і організаційною структурою процесу адаптації особистості в системі багаторівневої освіти як в цілому, так і окремих його

компонентів. В цю групу входять такі принципи: єдності менеджменту (адміністративного, виробничого, наукового, освітнього тощо); поєднання централізації з децентралізацією; всезагальності і обов'язковості; керованості; плановості; регульованості і координації; контролю; раціональності використання матеріальної бази, її розвитку і відповідності завданням; забезпечення психофізіологічних і гігієнічних умов навчання і відпочинку; добору, раціональної підготовки, розстановки і використання людського потенціалу; стимулювання.

Суттєвим з точки зору загальноуправлінського підґрунтя адаптації у процесі професійної підготовки педагога є визначення та аналіз типових для соціальних систем функцій (етапів) управління, що здійснюються у будь-якій галузі праці (В.Г.Афанасьєв [2], М.Мескон, М.Альберт, Ф.Хедоурі [22], Н.Л.Коломінський [17]). Аналіз робіт з цього приводу показує, що більшість дослідників визначають майже однаково першу і завершальну функції (етапи) управління як процесу: планування (вироблення і прийняття управлінських рішень) і контроль як завершення управлінського циклу, що ґрунтується на зворотному зв'язку. Між названими функціями (етапами) ряд учених визначають найчастіше організацію як практичне втілення рішень.

Зокрема В.Г.Афанасьєв визначає такі основні функції (етапи) управління: розроблення і прийняття управлінського рішення; організація; збору та перетворення інформації; регулювання і корегування; облік і контроль [2]. Ми погоджуємося із думкою Н.Л.Коломінського, який вважає, що „...функції корегування і регулювання можуть бути об'єднані з організаційною, оскільки організації притаманний не тільки початковий розподіл завдань, а й подальше їх регулювання” [17, 8]. У своєму трактуванні управління М.Мескон, М.Альберт, Ф.Хедоурі виходять із чотирьох його функцій (етапів): планування, мотивація, організація і контроль. Під мотивацією вони розуміють „процес спонукання себе та інших до діяльності щодо досягнення особистих цілей або цілей організації” [22, 360].

Враховуючи наукові підходи до визначення основних функцій (етапів) управління як процесу визначено такі основні *етапи управління* процесом адаптації особистості в системі ступеневої педагогічної освіти визначено такі:

1. *Планування (проекткування, моделювання)*. На даному етапі проходило теоретичне опрацювання джерельної бази (філософська, соціологічна, психолого-педагогічна література) з питань адаптації студентів до навчання та нових умов життєдіяльності; вивчався відповідний досвід роботи ВНЗ I-IV р.а., сучасні концептуальні підходи до адаптації особистості; визначались науково-методичні засади управління процесом адаптації особистості. Результатом цього стало створення теоретичної моделі адаптації особистості студента в системі багаторівневої педагогічної освіти. Важливим моментом стало планування роботи зі суб'єктами (викладачами, кураторами, працівниками деканату та адміністрації ВНЗ) та об'єктами (студентами) управління.

2. *Прогнозування*. На даному етапі управління здійснювалося прогнозування, результатом якого повинна стати успішно адаптована до навчання та нових умов життєдіяльності особистість студента. З цієї метою створено відповідну модель професійно адаптованої особистості майбутнього фахівця.

3. *Мотивація суб'єктів і об'єктів управління*. Завданням даного етапу стало вивчення мотивів навчання студентів та науково-педагогічної діяльності викладачів, кураторів, працівників деканату та адміністрації ВНЗ. Це дало можливість при реалізації дослідно-експериментальної програми дослідження зосередити увагу на розвиток позитивної мотивації до процесу адаптації в об'єктів (студентів у навчанні, нових умовах життєдіяльності) та суб'єктів (викладачів, кураторів, працівників деканату та адміністрації ВНЗ у науково-педагогічній діяльності) управління у процесі професійного становлення і розвитку.

4. *Організація*. На даному етапі здійснювалась розробка методики проведення експерименту: дослідження рівнів реалізації професійних потреб особистості та процесу адаптації студентів в системі багаторівневої педагогічної освіти. За результатами проведеного констатувального експерименту розроблено навчально-тематичні плани та навчально-методичні комплекси зі спецкурсів з проблем адаптації особистості в системі багаторівневої освіти для студентів, викладачів і кураторів. Це дало можливість змоделювати на перспективу систему науково-методичної і навчально-виховної роботи ВНЗ з професійної адаптації студентів (організаційно-методична модель системи роботи ВНЗ із адаптації майбутніх фахівців).

5. *Контроль і корекція*. Даний етап управління передбачав проведення формувального експерименту, аналіз його результатів та апробацію дослідно-експериментальної програми з подальшою її корекцією.

6. *Впровадження результатів управління*. Завершальним етапом управління процесом адаптації особистості студента в системі багаторівневої педагогічної освіти стало впровадження розробленої, науково обґрунтованої і практично апробованої системи науково-методичної та навчально-виховної роботи ВНЗ з даної проблеми.

Таким чином, представлені усі етапи управління процесом адаптації особистості в системі ступеневої педагогічної освіти.

Проте на сьогодні актуальним постає питання аналізу теоретичних засад самого процесу адаптації особистості в системі ступеневої педагогічної освіти в умовах реформування вищої школи. В існуючих визначеннях поняття „адаптація” відображені факти або окремі сторони явища, але не охоплені і не відображені суттєві зв'язки між ними. Зміст поняття „адаптація” повинен представляти деяку цілісність. Зрозуміти цю цілісність означає знайти її конкретно-всезагальну основу. Вихідне поняття повинно відображати всередині себе джерело “саморуку”, воно повинно бути діалектично розчленованим (Л.С.Анісімова, Г.І.Садовський). З цього слідує, що, по-перше, компоненти поняття повинні бути органічно взаємопов'язані, по-друге, із цих компонентів необхідно виділити провідний, що містить у собі можливості протиріччя.

Адаптація як необхідна умова існування живого включає у себе в якості обов'язкової передумови взаємодію організму і середовища. Таким чином, адаптація є вираженням єдності внутрішнього (організм) і зовнішнього (середовище) з властивими їй суперечливими моментами. Суперечливий характер самого явища адаптації виражається в його відносності, статичності і динамічності. Що стосується термінологічної сторони питання, то слово „адаптація” має досить широке застосування. В залежності від контексту деколи з успіхом його використовують замість слів „приспособлення”, „входження у колектив”, „вживання”, „сприйняття норм та ідеалів”, „урівноваження”, „відповідність”, „акліматизація” тощо.

Феномен *неадаптивності*, незважаючи на свою широку практичну поширеність, привернув увагу дослідників порівняно недавно, завдяки роботам В.А.Петровського [28], де дихотомія „адаптивність” – „неадаптивність” відображає тенденції функціонування особистості як цілеспрямованої системи, що визначається відповідністю між її цілями і результатами, які досягаються в процесі діяльності. У рамках аналізу саморуку діяльності переборюється обмеженість уявлень про людину лише як про істоту, що адаптується, розширюється уявлення про негативний характер неадаптивності. Неадаптивність означає існування суперечливих відносин між метою і результатами функціонування цілеспрямованої системи: наміри людини не збігаються з діями, задуми – із втіленнями, спонукання до дії – з її підсумками.

Іншим феноменом, також репрезентованим у науці в останні десятиріччя, на думку В.І.Слободчикова [38], виступає *вчинкова спільність*. У даний час подієва (вчинкова – термін, який закріпився в українській психологічній науці) спільність виступає однією з фундаментальних категорій психології і педагогіки розвитку суб'єктності в онтогенезі, фіксуючи онтологічні підстави життя і діяльності людських об'єднань. Протягом життя людини відбувається зміна форм вчинкової спільності. Зміна форм вчинкової спільності, характер іншого (інших), що входить у спільність, їхнє спільне буття визначають шлях, ступені і конкретний вигляд суб'єктності, що постає на різних етапах онтогенезу. Термін „подія” („вчинок”) відображає живу спільність, сплетіння і взаємозв'язок двох життів, їхню внутрішню єдність і зовнішню протилежність. Саме подія (вчинок), на погляд ученого, визначає справжню ситуацію розвитку, де вперше зароджуються специфічні людські здібності, „функціональні органи” суб'єктності (у всіх її вимірах), що дозволяють особистості дійсно самій „стати у практичні відносини” до своєї життєдіяльності.

До числа феноменів соціалізації особистості можна віднести і *взаєморозуміння*, що виступає як умова існування і розвитку людини. Результатом взаєморозуміння виступають узгодження цілей, розкриття здібностей суб'єктів спілкування. Феномен взаєморозуміння виявляє себе за таких умов: а) визнання цінності іншої людини; б) любов і повага; в) потреба в спільній діяльності і часі проведення; г) увага до недоліків, успіхів, невдач. Взаєморозуміння у системах „учитель-учень”, „викладач-студент”, „батько-дитина” є одночасно й умовою і результатом успішності їхньої взаємодії. У цьому випадку народжується система взаємин, які можна назвати партнерськими, рівноправними.

У контексті вивчення проблем адаптації студентів до вузівського навчання доречною є *концепція персоналізації*, розроблена А.В.Петровським [27]. Зокрема, „...персоналізація (від лат. persona – особистість) – процес, в результаті якого суб'єкт одержує ідеальну представленість в життєдіяльності інших людей і може виступати в суспільному житті як особистість. Сутність персоналізації полягає у дійових перетвореннях інтелектуальної і афективно-потребнісної сфери особистості іншої людини, які відбуваються в результаті діяльності індивіда” [31, 271]. Людину характеризує різний ступінь вираженості потреби і здатності до персоналізації. Потреба у персоналізації (потреба бути особистістю) – не завжди усвідомлювана глибинна основа багатьох форм спілкування між людьми (альтруїзм, афіліація, прагнення до самовизначення і суспільного визнання тощо). Ефективним шляхом задоволення потреби в персоналізації є діяльність, оскільки саме через неї людина продовжує себе в інших людях, „транслює” іншим свою індивідуальність. Для майбутніх педагогів важливою є здатність до персоналізації, під якою розуміють „...сукупність індивідуально-психологічних особливостей людини, які дозволяють їй здійснити соціально значимі дії, перетворюючи інших людей” [31, 272]. Здатність студента до персоналізації забезпечується багатством його індивідуальності, різноманітністю засобів, за допомогою яких він може у спілкуванні і діяльності здійснити персоналізуючий вплив. Виявлено, що персоналізація суб'єкта проходить при умові його значимості для іншого, референтності та емоційної

привабливості. Повноцінне і соціально-позитивне виявлення здатності до персоналізації відбувається у колективі, тоді як у групах з низьким рівнем розвитку персоналізація однієї людини, зокрема лідера, може бути причиною деперсоналізації інших людей.

У рамках концепції персоналізації індивід характеризується потребою бути особистістю, тобто „виявитися і бути максимально представленим (значущими для нього якостями) у життєдіяльності інших людей (принцип максимізації)”. У той же час індивід характеризується здатністю бути особистістю, тобто „сукупністю індивідуальних особливостей і засобів, що дозволяють робити дії, які забезпечують задоволення потреби бути особистістю” [27, 52-54].

Джерело розвитку і становлення особистості А.В.Петровський бачить у суперечності між потребою індивіда в персоналізації і тим, наскільки зацікавлена група в прийнятті тих чи інших проявів його індивідуальності. Детермінантою психічного розвитку при цьому виступає діяльнісно-опосередкований тип відносин, що складаються у людини з референтною для неї в даний момент групою. У руслі концепції персоналізації процес розвитку особистості може розглядатися як процес входження в нове соціальне середовище та інтеграція у нього.

А.В.Петровським розроблена модель розвитку особистості при входженні її у відносно стабільне соціальне середовище. Автором виділяються три фази розвитку особистості: адаптація, індивідуалізація, інтеграція. На *фазі адаптації* відбувається активне засвоєння особистістю чинних у групі норм і оволодіння відповідними формами і засобами діяльності. Суб'єкт не може здійснити потребу виявити себе як особистість, поки він не освоїв прийнятих в групі норм і цінностей, не опанував прийоми і засоби діяльності. Ефективна адаптація досягається індивідом за рахунок суб'єктивно пережитих втрат деяких своїх індивідуальних відмінностей, ілюзії „розчинення в масі”. *Фаза індивідуалізації* породжується суперечностями, що загострюються, між результатами, досягнутими на фазі адаптації (засвоєння групових норм і способів діяльності), і незадоволеною на цій фазі потребою в максимальній персоналізації. На цій фазі активність суб'єкта спрямована на пошук засобів і способів прояву своєї індивідуальності, а також пошук індивідів, які можуть забезпечити максимальну персоналізацію. *Фаза інтеграції* характеризується суперечністю між сформованим прагненням суб'єкта бути максимально представленим в інших своїми значущими якостями (потреба в персоналізації) і потребою групи приймати лише ті якості суб'єкта, що відповідають груповим цінностям і сприяють успіху групової діяльності. Про інтеграцію можна говорити тоді, коли не стільки індивід приводить у відповідність свою потребу в персоналізації потребам спільноти, скільки спільнота трансформує свої потреби відповідно до потреб індивіда, який у цьому випадку займає позицію лідера. На цій фазі відбувається формування новоутворень особистості, що відповідають потребам групового розвитку і потребі індивіда здійснювати вагомий внесок у життя групи.

Ці закономірності є характерними не лише для періодів дитинства і ранньої юності, а й для наступного вікового розвитку і можуть розглядатися як основа періодизації розвитку особистості. Так, у віці 15-17 років розвиток особистості відбувається в шкільному колективі. Вік 18-25 років характеризується переходом особистості зі школи до ВНЗ чи трудового колективу, і розвиток особистості відбувається у студентській групі.

Теоретичні положення, висунуті А.В.Петровським, знайшли свій подальший розвиток у працях В.А.Петровського. У запропонованій ним моделі розвитку особистості в перехідному віці опис розвитку здійснюється за такою абстрактною схемою: ... (результат) джерело – ціль – засіб – результат (джерело)... Такий підхід дозволяє розглядати розвиток як безупинний процес, при цьому особистість виступає у своїй вільній причинності.

Розглядаючи ситуацію розвитку в юнацькому віці, В.А.Петровський відзначає, що криза „неперсоналізованості”, яка є внутрішнім динамічним чинником розвитку особистості в підлітковому віці, поступається місцем новому джерелу зростання особистості. У юнацькому віці таким джерелом стає суперечність того часу, у якому даний індивід має уявлення про нього інших людей (екзотеричним Я) і власним уявленням про себе (езотеричним). Ця суперечність виступає для особистості як суперечність Я-унікального („оригінального”), що фіксує увагу на своїй нетотожності іншим, і Я-звичайного („пересічного”) – „я як усі”. В.А.Петровський позначає дану ступінь особистісно утворюючого руху як ступінь самовизначення особистості у зв'язку з тим, що потреба в персоналізації реалізується на цій фазі онтогенезу у формі пошуку суб'єктом власної індивідуальної своєрідності, ідентифікації з таким уявленим Я, що є саме своїм, виключає будь-яке запозичення. Деякий незапланований результат розвитку, який сформувався наприкінці цієї стадії, призводить до нового конфлікту, що стає спонукальним джерелом подальшого розвитку особистості на стадії дорослості.

Навчання у ВНЗ розглядається в нашому дослідженні як етап соціалізації, неперервного особистісного і професійного розвитку студентів. У процесі навчання студент формує особистісні якості, властиві професіоналу, що відповідає потребам суспільства, яке прагне сформувати соціальні (професійні) стереотипи і стандарти.

Існує тенденція формулювати мету навчання у ВНЗ як модель особистості майбутнього фахівця, до

структури якої входять вимоги професіограми і кваліфікаційні характеристики. При цьому вдосконалення цих моделей йде шляхом розширення в них обсягу і деталізації професійних знань і вмінь. Такий підхід до цілей, їх моделі вимагає аналізу стану знань, проектування їхнього розвитку, але не припускає одночасного розвитку особистості майбутнього професіонала в цілому.

Під час навчання у ВНЗ особистість вирішує питання про пріоритетність своїх життєвих цінностей, намічає найближчі і перспективні цілі (Є.Ф.Зеєр [15], Л.М.Мітіна [23], Н.С.Пряжников [30] та ін.), „випробовує” себе в різних ситуаціях. Відбувається поєднання можливостей людини і вимог професії (О.Е.Смирнова [40], Я.Л.Коломінський, А.О.Реан [32], Є.О.Клімов [16], О.Р.Фонарьов [44]). Від успішності даного періоду, емоційної привабливості багато в чому залежить формування і зміцнення професійної мотивації, подальший професійний і особистісний розвиток людини. Все це дає підстави розглядати адаптацію як складний, динамічний процес, системність дослідження якого обумовлена наявністю певних компонентів (рівнів, підсистем) і потребує комплексного вивчення. При цьому досить суттєвою є орієнтація на розвиток особистості в процесі адаптації у ВНЗ.

Отже, теоретичний аналіз філософських і психологічних наукових робіт дозволяє зробити висновок, що адаптація – це складний, різнобічний і динамічний процес набуття особистістю нових форм поведінки й оволодіння діяльністю. Його зміст характеризується кількома аспектами: педагогічним, психологічним і соціальним в їх діалектичному взаємозв'язку.

У педагогіці в 70-х роках ХХ ст. активно досліджувалися соціально-особистісні аспекти адаптації студентів до навчання у ВНЗ. Проте сьогодні ці проблеми наповнюються новим змістом і потребують системного підходу до організації в психолого-педагогічному значенні. Не існує і загальноприйнятого педагогічного визначення поняття „адаптація”, яке б характеризувало педагогічні процеси переходу особистості до нових умов життєдіяльності (початок професійного навчання, вступ до ВНЗ і входження в діалог з новим навчально-професійним колективом). Недостатньою мірою опрацьовані й педагогічні поняття, які характеризують це явище, зокрема умови соціальної взаємодії й освоєння професійних завдань майбутнім фахівцем у період навчання у вищій професійній школі. У працях О.Г.Мороза [24], В.А.Семиченко [36], Є.О.Клімова [16] детально аналізуються проблеми адаптації студентів на різних етапах їх професійного становлення.

Д.О.Андреева [1] обґрунтовує дане нею визначення адаптації студентів до ВНЗ, насамперед у його соціальному аспекті. Соціальна адаптація є процесом вироблення оптимального режиму цілеспрямованого функціонування особистості в конкретних умовах часу і місця, коли вся енергія, усі фізичні і духовні сили людини спрямовані на виконання нових навчальних завдань. На думку дослідника, такий стан досягається особистісним перетворенням нових зовнішніх умов життєдіяльності у „свої” умови. Адаптуватися, на думку автора, означає не більш, ніж освоїтися, а, отже, процес соціальної адаптації відмінний від власне предметної (навчальної) діяльності, спрямованої безпосередньо на досягнення мети (отримання нових знань, навичок, умінь). Хоча, звичайно, процеси адаптації і предметної діяльності протікають одночасно, але в ході такої двопланової адаптації у структурі особистості не відбувається ніяких серйозних зрушень, якщо індивід при цьому не набуває особистісних властивостей, а лише пристосовується до умов предметної діяльності. Іншими словами, соціальна адаптація розглядається автором як необхідна передумова навчальної предметної діяльності й умова успішного функціонування індивіда в тій чи іншій ролі [1].

Аналіз адаптаційних процесів особистості у ВНЗ неправомірно зводить до репродуктивного пристосування до нової ролі майбутніх фахівців. Необхідно враховувати активну взаємодію двох сторін процесу: творчо діючої свідомої особистості і якісно нових умов її функціонування в новому соціальному угрупованні – групі однокурсників, викладачів, кураторів тощо.

Розглядаючи процес адаптації у ВНЗ в широкому соціальному розумінні цього явища, хоча і не розкриваючи усіх його аспектів, Г.П.Медведев, Ю.С.Колесников, Б.Г.Рубін зазначають, що адаптація „...це не що інше, як засвоєння особистістю соціального досвіду суспільства в цілому і того середовища (макросередовища), до якого вона належить” [33, 132]. Вирішального значення автори надають залученню особистості студента до нових соціальних функцій, культури і норм поведінки через формування студентського колективу.

Досліджуючи проблеми адаптації студентів до ВНЗ, В.І.Брудний, К.І.Боброва і Ю.В.Чуфаровський під нею розуміють не лише (і не стільки) пристосованість особистості до нових умов як до специфічного середовища (до нових методів і норм студентського колективу), але й „входження” у спеціальність, тобто оволодіння сукупністю норм і функцій майбутньої професійної діяльності [5]. Однак, як справедливо зазначають Л.Л.Кондратьєва, Ю.В.Укке, А.К.Колосова, засвоєння існуючих у суспільстві норм і цінностей може відбуватися на різних рівнях активності та свідомості людини. Це може бути просте їх присвоєння, коли поведінка людини однозначно детермінується безпосереднім сприйманням ситуації [19]. Перехід людини на більш високий рівень активності і свідомості при формуванні поведінки передбачає не лише засвоєння норм, правил і схем, відповідно до яких вона повинна діяти, але й свідоме

регулювання своєї поведінки, тобто свідоме зіставлення своїх можливостей з вимогами якісно нової діяльності, їх оцінку, активний пошук шляхів їх удосконалювання або компенсації.

У своїх працях О.Л.Бушуєва, Н.Ф.Маслова, Є.М.Павлютенков розглядають аспекти навчально-професійної адаптації студентів з дещо інших позицій. Навчання у ВНЗ вбачається як взаємодія двох основних процесів вищої освіти: формування функціональних навичок для нової соціальної ролі (підготовка фахівців) і формування соціальної сутності й особистісних якостей компетентного носія нової соціальної ролі (формування інтелекту, здібностей організатора, керівника, дослідника). Очевидним є системний цілісний розгляд професійно значущих якостей, які формуються у ВНЗ. Оптимальна взаємодія системи функціонування ВНЗ, системи організації навчального процесу й особистості студента як особливої соціально-педагогічної системи стає найважливішою соціально-педагогічною умовою, якою визначається успішність адаптації студентів у ВНЗ. Взаємодія особистості з цими підсистемами власне і визначає цей процес [7; 21; 26].

Тому не випадково, що у соціально-психологічному плані Є.О.Клімов розглядає адаптацію з точки зору рівня інтенсивності її індивідуального протікання. На основі експериментальних даних він робить висновок, що адаптація людей з різними індивідуально-типологічними властивостями нервової системи до соціуму протікає по-різному за темпом і стратегією у інертних та рухомих суб'єктів. При цьому інертним властива превентивна поведінка, на відміну від рухомих, які схильні адаптуватися експромтом [16].

Найбільшого поширення набула концепція професіоналізації (як результату професійного розвитку) Є.О.Клімова [16], який виділяє сім складових її етапів, що характеризують особливості розвитку особистості фахівця, починаючи з етапу вибору професії (фаза оптанта, оптації) і до етапу наставництва (фаза наставника) – коли особистість стає авторитетним майстром своєї справи, що має однодумців, послідовників, учнів. Згідно з цією концепцією, особистість в процесі свого професійного розвитку проходить такі стадії: а) оптанта (фаза оптанта, оптації) – етап вибору професії; б) адент (фаза адента) – етап освоєння вибраної професії (навчання у ВНЗ, училищі тощо); в) адаптанта (фаза адаптації, „звикання” молодого фахівця до роботи); г) інтернал (фаза інтернала) – особистість стає досвідченим працівником, який самостійно й успішно справляється з основними професійними функціями; д) майстер (фаза майстерності) – працівник відрізняється спеціальними якостями, уміннями, чи універсалізмом, широким орієнтуванням у професійній сфері, йому притаманний характерний індивідуальний, неповторний стиль діяльності, результати його діяльності стабільно високі, він має підстави вважати себе незамінним фахівцем; е) авторитет (фаза авторитету) – фахівець є майстром своєї справи, широко відомий у своєму колі чи за його межами, професійно-виробничі завдання вирішує успішно завдяки великому досвіду, умілої, умінню організувати свою роботу, оточити себе помічниками; є) наставник (фаза наставництва) – фахівець є авторитетним майстром, передає досвід молодим, стежить за їх ростом, життя наповнене осмисленою професійною перспективою.

Таким чином, у літературі є ряд визначень адаптації, поданих у зв'язку з конкретними соціологічними і психолого-педагогічними дослідженнями. Однак потрібно зазначити, що в соціально-педагогічному плані системного підходу до адаптації студентів на сьогодні не вироблено. Це зумовлено, очевидно, тим, що адаптація у ВНЗ – складний, багаторівневий, одночасно і психофізіологічний, і соціально-психологічний, і педагогічний процес. Автори дають своє визначення залежно від того, який аспект вузівської адаптації вони розкривають.

Суттєвим для нас є поняття процесу адаптації студентів до ВНЗ, дане П.О.Просецьким, який трактує початкову *соціально-психологічну* і *професійну адаптацію* першокурсників як активне і творче пристосування студентів нового набору до умов вищої школи, в процесі якого складається колектив, формуються особисті навички й уміння щодо раціональної організації розумової діяльності, одночасно формується покликання до обраної професії, виробляється раціональний колективний та індивідуальний режим праці, дозвілля і побуту, вибудовується система професійної самоосвіти і самовиховання професійно значущих якостей особистості [29].

Ю.Самарин і В.Єлманова відзначають також і дидактичні аспекти адаптації. Вони підкреслюють, що формування молодого спеціаліста у ВНЗ проходить у досить складний період його життя, який характеризується рядом суперечливих тенденцій. Серед них особливо виділяються *соціально-психологічні* і дидактичні умови протікання адаптації. Суть перших полягає в тому, що юнацький вік – це період найвищого розвитку фізіологічних можливостей, творчої діяльності та інтелектуальних здібностей людини, період багатопланового пізнання дійсності. Саме в цьому віці формується і той рівень психічної, ідейної і цивільної зрілості, який перетворює юнака на суспільно активну, соціально сформовану особистість з новими інтересами і прагненнями. При цьому виникає *дидактична суперечність*, яку важливо подолати у процесі навчання у ВНЗ. Її сутність полягає у невідповідності між прагненням студента до самостійної діяльності і недостатніми уміннями при цьому самостійно працювати і мислити в процесі занять у ВНЗ [34].

Відомо, що вступ молодих людей до ВНЗ пов'язаний зі змінами умов життя, праці й побуту. У їхнє життя багато нового приносить переїзд у велике місто, іноді на значні відстані, поселення в гуртожитку, контакт з новими викладачами і товаришами, новий режим роботи і відпочинку. В цих умовах незворотною є дія численних соціальних, фізіологічних, біологічних, психічних та інших чинників, комплекс яких викликає зміни в діяльності й поведінці студентів, ломку старого режиму дня і життєвого стереотипу, сформованого за роки навчання у школі. Оскільки це виводить організм індивіда зі стану динамічної рівноваги (гомеостазу), в якому він перебуває (у свій час І.П.Павлов застерігав від різкого ламання динамічного стереотипу вищої нервової діяльності, пропонуючи використовувати поступовий перехід від одного режиму до іншого), то в силу цього деякі дослідники в процесі адаптації виділяють ряд послідовних етапів, фаз, періодів. Іншим є підхід до періодизації цього процесу М.І.Дьяченка і Л.О.Кандибовича. Вони виділяють у ньому такі етапи: пізнавальний, пов'язаний з вивченням нових зразків дій і способів поведінки; власне психологічний – переорієнтації, пов'язаної з виробленням нових звичок і внутрішнім прийняттям нових завдань та умов нової діяльності [12].

Традиційний підхід, який розглядає адаптацію як результат зміни середовища, зумовив виділення різноманітних видів адаптації. Відповідно і в назвах видів адаптації безпосередньо вказується на об'єкт адаптації: фізіологічна, соціальна, соціально-психологічна, професійна, виробнича і невиробнича, культурна, матеріальна, побутова, шлюбна, політико-правова, сусідсько-приятельська, навчальна (дидактична), психофізіологічна, економічна та багато інших видів адаптації (В.М.Безносиков [3], М.П.Будякіна, А.А.Русалінова [6], Р.Колосова, В.Немченко [18], С.М.Дмитрієнко [10] та ін.).

Стрімке підвищення динамічних характеристик життя сучасної людини, орієнтація на постійний розвиток обумовлює нові вимоги до таких її особистісних якостей, як мобільність, гнучкість, динамізм, тобто до адаптаційних можливостей суб'єктів будь-якого процесу.

Актуальним завданням функціонування будь-якої соціальної системи в умовах гуманізації суспільства є створення умов, за якими між особистістю та середовищем її життєдіяльності не просто складається стан рівноваги, а відбуваються мінливі, постійно взаємодоповнюючі стосунки. Адже відомо, що і суб'єкт діяльності, і соціум, до якого той входить, є взаємопов'язаними сутностями, де вплив або реалізація однієї зі сторін не є гарантом загальної успішності. Необхідні зовнішні і внутрішні умови, щоб процес розвитку людини на її фізичному, психічному, соціальному, особистісному та пропедевтично-професійному рівні йшов гармонійно і неперервно.

Як відмічає у своїх працях В.А.Семиченко [36; 35], особливого значення набувають адаптаційні процеси у педагогічних системах. Це обумовлено рядом обставин: а) сам процес навчання є динамічним, адже йде постійне оновлення навчального матеріалу; б) в процесі навчання відбувається не лише засвоєння певної інформації, а й розвиток всіх механізмів взаємодії людини з оточуючим світом; в) порушення адаптаційних процесів можуть призводити до суттєвих викривлень, деформацій в особистісному розвитку учнів, студентів, зниження їх творчого потенціалу, блокування механізмів активності.

Таким чином, процес адаптації неодноразово розглядався у наукових дослідженнях. Це обумовлюється, перш за все, універсальністю цього явища. Адже адаптаційні процеси об'єктивно обумовлені будь-якими динамічними змінами, що відбуваються у різноманітних системах.

Значна кількість робіт з проблем адаптації виконана в психолого-педагогічних науках. Це викликано, перш за все, необхідністю практичного вирішення цього питання, адже ефективність діяльності суб'єктів педагогічного процесу, особистісний розвиток принципово залежать від адаптування людини до умов тієї системи, до складу якої вона входить. Є значна кількість фактів, що свідчать про вирішальний вплив адаптації суб'єктів діяльності на стан, функціонування, результативність педагогічних систем.

У той же час, як відзначає В.А.Семиченко [36; 35], поза увагою дослідників залишається ще багато питань. Найбільш актуальною на сьогодні є *проблема системного розгляду процесів адаптації, її результатів*. Адже адаптація є багаторівневим і багатоаспектним явищем, яке базується на багатьох механізмах: звикання, пристосування, відтворення, взаємодоповнення, управління. Адаптування йде водночас на декількох ієрархічних рівнях, кожний з яких може мати власну тенденцію і темпи змін, що відбуваються. Процес адаптації є інтеграцією впливів різноманітних чинників зовнішнього і внутрішнього середовища, дія яких може бути або взаємоузгодженою, або суперечливою. Результат процесу адаптації – адаптованість людини до певної системи – також є інтегрованим системним утворенням, що має різні складові і засоби зв'язку між ними.

Підхід до адаптації як системного утворення обумовив перегляд з відповідних позицій накопиченого дослідницького досвіду. Виявилось, що на сьогодні є ґрунтовні напрацювання з різноманітних аспектів, що в цілому дозволяють створити повну картину тих структурних компонентів, з яких складається процес адаптації. Тобто, є всі вихідні передумови для переходу на новий, системний рівень розгляду адаптації. Ці базові структурні компоненти достатньо повно вивчені багатьма дослідниками. Але

питання взаємодії та взаємоузгодження цих структурних компонентів поки що залишаються відкритими.

У той же час можна припустити, що саме на системному рівні виникають найбільш актуальні проблеми, які вимагають свого дослідження.

В основі концепції системного розгляду процесу адаптації (В.А.Семиченко [36; 35]) покладено ідею про те, що загальна ефективність процесу адаптації людини до умов нової педагогічної системи (навчання або діяльності) суттєво залежить від інтеграційних тенденцій. Тобто, загальний процес адаптації – це складне явище, яке має певну структуру (складається з множини відносно незалежних комплексних чинників та їх аспектів). Кожен з цих чинників обслуговує певну частину відносин, які виникають у людини з відповідною системою, і в сукупності з ними та відповідними зв'язками складає певний структурний компонент. Таким чином, кожний структурний компонент процесу адаптації є в свою чергу системою, яка включає: об'єктивне явище і його вимоги (що разом становлять зовнішні умови), відносини, що виникають у людини, яка адаптується, з відповідним явищем (ставлення, стосунки, зв'язки), індивідуальні особливості самої людини, що відповідають (або не відповідають) вимогам (внутрішні умови або власні ресурси людини).

Вищезгадані теоретичні положення В.А.Семиченко були покладені в основу даного дослідження, спрямованого на визначення наукових та організаційно-методичних умов адаптації студентів у багаторівневому педагогічному ВНЗ. Наведемо найбільш узагальнений перелік компонентів (підсистем) процесу адаптації (В.А.Семиченко [36]): *енергетичний* (відображає ресурсні можливості організму, їх спроможність забезпечити функціонування основних систем організму в умовах підвищення енерговитрат); *середовищний* (відображає відносини людини та тих зовнішньо-предметних умов, що її оточують); *діяльнісний* (відображає здатність людини виконувати дії, що складають зміст відповідної діяльності); *соціальний* (відображає входження людини у нове соціальне середовище); *професійний* (відображає відносини студента з майбутньою професійною діяльністю як особливою життєвою сферою і перспективою); *індивідуально-особистісний* (відображає той загальний результат адаптації, коли людина відчуває психологічний комфорт від ситуації життя, приймає її конструктивно значущою, що відкриває подальші перспективи розвитку).

Таке системне подання основних подій процесу адаптації у вигляді певної структури дозволяє вирішити важливу методологічну проблему. Адже переважна більшість досліджень, що виконувались з питань адаптації, базуються на номотетичному (узагальненому) підході. Тобто, традиційно визначались усереднені показники за контингентом досліджуваних в цілому, тоді як індивідуальні особливості залишались поза увагою дослідників (Л.В.Зданевич [14]). При запропонованому підході основну увагу привертають саме структурно-генетичні особливості індивідуального рівня.

Визначення основної концептуальної ідеї – необхідності системно-структурного підходу до процесу адаптації – вимагає і дає можливість дати відповіді на ряд актуальних проблем: а) особливості адаптації суб'єктів в різних системах (адаптація студентів; особливості адаптації в умовах багаторівневого навчання; адаптація педагогічних працівників, адаптація до різних типів професійної діяльності); б) педагогічний супровід процесів адаптації з визначенням пріоритетних напрямів впливу; в) взаємозв'язок успішності адаптації з віковими та індивідуальними особливостями суб'єктів адаптації тощо.

У цілому під процесом *адаптації* будемо розуміти складну систему перетворень, що відбуваються з людиною внаслідок змін в умовах її життя, в результаті яких виникають певні якості: а) адаптованість як безпосередній результат цих перетворень, тобто стан узгодження наявних якостей і вимог середовища; б) адаптивність як інтегрована особистісна якість, що забезпечує здатність людини до подальших перетворень [36].

Отже, вивчаючи окремі аспекти пристосування живих організмів, в т.ч. людини, вчені розрізняють фізіологічну (біологічну), психічну, соціальну, професійну адаптацію людини. Актуальним на сьогодні є своєчасне розв'язання проблем входження і освоєння особистістю майбутньої професії, тобто *професійної адаптації* до навчання у ВНЗ. У педагогічній літературі професійна адаптація розглядається як процес або результат процесу пристосування працівника (студента, вчителя, вихователя, директора школи тощо) в початковий його період роботи (навчання) на даному підприємстві (навчально-виховному закладі) до особливостей робочого місця й організації діяльності (С.Д.Артемов, Л.А.Шишкіна, М.П.Будякіна, В.М.Безносиков, А.А.Русалінова, Т.Л.Кончанін, С.М.Дмитрієнко, Т.Н.Вершиніна, Л.В.Зданевич, Є.Г.Антосенков та ін.).

Процесу адаптації до роботи (навчання) сприяє добра підготовка людини до виконання даної роботи, а також її кмітливність, самостійність і відповідальність, допомога з боку старших та колег. Дослідження основних компонентів (підсистем) адаптації особистості до навчання та життєдіяльності у ВНЗ нами здійснювалося на трьох рівнях адаптованості: високому, середньому, низькому. Під час аналізу структури адаптації особистості, зокрема енергетичного компонента нами взято за основу фізіологічну (біологічну) адаптацію, соціального компонента – соціальну адаптацію, діяльнісного компонента – дидактичну адаптацію, індивідуально-особистісного компонента – психічну адаптацію.

Висновки:

1. Аналіз науково-теоретичного підґрунтя управління процесом адаптації особистості дає можливість системно, з наукової точки зору розкрити сутність процесів управління та адаптації особистості. Врахування основних концептуальних підходів, законів і принципів управління, розроблених у менеджменті освіти, у процесі дослідження проблем адаптації особистості студента в системі ступеневої педагогічної освіти сприяє більш глибокому, різнобічному аналізу цих процесів і проблем. З метою ефективного управлінського впливу на процес адаптації особистості необхідний аналіз теоретичних засад цього процесу.

2. Теоретичний аналіз, проведений нами, свідчить, що поняття адаптації в цілому, розглянутої як „приспосовання”, „звикання” тощо, не розкриває адекватно природи цього процесу навчання у ВНЗ. Її необхідно відрізнити від поняття, прийнятого в біології, як пристосування організму до умов існування, оскільки якісні особливості пристосувальної діяльності людини у ВНЗ зовсім інші. Вони полягають в активному характері соціальної взаємодії людини, не лише в пристосуванні до нових соціальних функцій, але й у шляхах їх перетворення відповідно до власного осмислення й особистого оволодіння ними.

3. Простежуючи динаміку процесу адаптації студентів до умов навчання та життєдіяльності у ВНЗ, можна прогнозувати особливості їх адаптації у майбутньому, а структурний аналіз їх адаптаційних можливостей дозволяє визначити найбільш актуальні індивідуальні проблеми (напруження на рівні енергозабезпечення активності в нових умовах, прив'язаність до стійкого середовища, труднощі зміни та засвоєння нового виду діяльності, нездатність налагодити зв'язки з соціальним середовищем).

4. Сам процес адаптації, перебіг подій протягом навчання стають специфічною моделлю становлення професійної відповідності студента, а своєчасність виявлення тих чинників, що у майбутньому можуть негативно вплинути на навчальну діяльність, надає реальну можливість своєчасної психологічної корекції, розширення адаптаційних можливостей студента як професійно необхідної якості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Андреева Д. А. О понятии адаптации. Исследование адаптации студентов к условиям учебы в вузе / Д. А. Андреева // Человек и общество. Проблемы интеллектуального и культурного развития студенчества. – Л. : ЛГУ, 1973. – Вып. 13. – С. 62-69.
2. Афанасьев В. Г. Человек в управлении обществом / В. Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1977. – 382с.
3. Безносиков В. Н. Динамика первичной производственной адаптации молодых рабочих на промышленном предприятии : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.05 „Социальная психология”. – М., 1986. – 22 с.
4. Бондар В. І. Теорія і технологія управління процесом навчання в школі / В. І. Бондар. – К. : Школяр, 2000. – 191 с.
5. Брудный В. И., Бодрова К. И., Чуфаровский Ю. В. Профессиональная и социально-психологическая адаптация студентов и младших специалистов / В. И. Брудный, К. И. Бодрова, Ю. В. Чуфаровский. – М. : Педагогика, 1976. – 44 с.
6. Будякина М. П., Русалинова А. А. Некоторые аспекты социально-психологической адаптации новичков на предприятиях / М. П. Будякина, А. А. Русалинова // Социальная психология и социальное планирование / под ред. Е. С. Кузьмина, А. А. Бодалева. – Ленинград : ЛГУ, 1973. – С. 92-97.
7. Бушуева О. Л. Специфика социологического подхода к изучению процесса адаптации студентов в вузе / О. Л. Бушуева // Студент и вузовский коллектив : материалы межресп. теорет. сем. исследователей проблем высшего образования. – Каунас, 1973. – С. 51-57.
8. Даниленко Л. І. Теоретико-методичні засади управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Даниленко Лідія Іванівна. – К., 2005. – 478 с.
9. Дмитренко Г. А. Стратегічний менеджмент: цільове управління освітою на основі кваліметричного підходу : [навч. посібник] / Г. А. Дмитренко. – К. : ІЗМН, 1996. – 140 с.
10. Дмитриенко С. М. Производственная адаптация сельского мигранта / С. М. Дмитриенко. – Кишинев : Штиинца, 1981. – 63 с.
11. Драккер П. Ф. Практика менеджмента / Питер Ф. Драккер. – М. : Вильямс, 2001. – 398 с.
12. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психология высшей школы : [учеб. пособ.] / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – [3-е изд., перераб. и доп.]. – Минск : Университетское, 1993. – 368 с.
13. Сльникова Г. В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні : [монографія] / Г. В. Сльникова. – К. : ДАККО, 1999. – 303 с.
14. Зданевич Л. В. Адаптація студентів педагогічних училищ до нових умов життєдіяльності : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Зданевич Лариса Володимирівна. – К., 2003. – 242 с.
15. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития / Э. Ф. Зеер. – М. : Академия, 2006. – 240 с.
16. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – Ростов н/Д : Феникс, 1996. – 512 с.
17. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект) : [монографія] / Н. Л. Коломінський. – К. : МАУП, 2000. – 286 с.

18. Колосова Р., Немченко В. Совершенствование профессиональной адаптации молодежи / Р. Колосова, В. Немченко // Вопросы экономики. – 1979. – № 3. – С. 43-51.
19. Кондратьева Л. Л., Укке Ю. В., Колосова А. К. Профессиональное самоопределение и становление личности при формировании специалиста с высшим образованием / Л. Л. Кондратьева, Ю. В. Укке, А. К. Колосова. – М. : Просвещение, 1977. – 162 с.
20. Маслов В. И. Теория и методика организации непрерывного повышения квалификации руководителей школ : [учеб. пособ.] / В. И. Маслов. – К. : МНО УССР, 1990. – 258 с.
21. Маслова Н. Ф. Пути рационального использования времени в учебно-воспитательном процессе : [учеб. пособ. к спецкурсу]. Н. Ф. Маслова – Курск : КГПИ, 1987. – 80 с.
22. Мескон М., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. Персонал / М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури ; [пер. с англ.]. – М. : Дело, 1992. – 702 с.
23. Митина Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека / Л. М. Митина // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 28-38.
24. Мороз А. Г. Профессиональная адаптация выпускника педагогического вуза : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.01 / Мороз Олексій Георгійович. – К., 1983. – 50 с.
25. Олійник В. В. Теоретико-методологічні засади управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Олійник Віктор Васильович. – К., 2004. – 46 с.
26. Павлютенков Е. М. Программно-целевое управление профориентацией на факультетах педагогических институтов / Е. М. Павлютенков // Совершенствование профессиональной подготовки студентов педвуза. – Иркутск : ИПИ, 1991. – С. 3-24.
27. Петровский А. В., Петровский В. А. Индивид и его потребность быть личностью / А. В. Петровский, В. А. Петровский // Вопросы философии. – 1982. – № 3. – С. 44-54.
28. Петровский В. А. Психология неадаптивной активности. – М.: ТОО „Горбунок”, 1992. – 224 с.
29. Просецкий П. А. Социальное взаимодействие в системе „преподаватель – студент” в период адаптации первокурсников к условиям высшей школы / П. А. Просецкий // Формирование личности учителя в системе учебно-воспитательного процесса в педагогическом институте. – М. : МГПИ, 1980. – С. 83-84.
30. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников. – М. : НПО „МОДЭК”, 1996. – 256 с.
31. Психология : [словарь] ; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
32. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб : ЗАО „Издательский „Питер”, 1999. – 416 с.
33. Рубин Б. Г., Колесников Ю. С. Студент глазами социолога : Социологические проблемы воспроизводства рабочей силы высшей квалификации / Б. Г. Рубин, Ю. С. Колесников. – Ростов н/Д : РГУ, 1968. – 277 с.
34. Самарин Ю. А. О некоторых противоречивых тенденциях развития во втором юношеском возрасте (студенческий возраст) / Ю. А. Самарин // Учебно-воспитательная работа со студентами первых курсов. – Рига, 1970. – С. 14-23.
35. Семиченко В. А. Психічні стани / В. А. Семиченко. – К. : „Магістр-S”, 1998. – 208 с. Рос. мовою.
36. Семиченко В. А. Психологічні аспекти професійної підготовки і післядипломної освіти педагогічних кадрів / В. А. Семиченко // Післядипломна освіта в Україні. – 2001. – Грудень. – С. 68-69.
37. Семиченко В. А. Психологія соціальних відносин / В. А. Семиченко. – К. : „Магістр-S”, 1999. – 168 с. Рос. мовою.
38. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека : Развитие субъективной реальности в онтогенезе : [учеб. пособ. для вузов] / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школьная пресса, 2000. – 416 с.
39. Словник іншомовних слів / [за ред. акад. О. С. Мельничука]. – К. : Голов. ред. УРЕ, 1985. – 968 с.
40. Смирнова Е. Э. Становление специалиста / Е. Э. Смирнова. – Л. : ЛГУ, 1989. – 136 с.
41. Соціальна політика і соціальна робота : термінол.-понятійн. слов. / М. Ф. Головатий, М. Б. Панасюк. – К. : МАУП, 2005. – 560 с.
42. Социально-этические проблемы управленческой деятельности / [отв. ред. К. К. Грищенко, Н. И. Михальченко]. – К. : Наук. думка, 1980. – 222 с.
43. Философский энциклопедический словарь. – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.
44. Фонарев А. Р. Формы становления личности в процессе ее профессионализации / А. Р. Фонарев // Вопросы психологии. – 1988. – № 2. – С. 88-93.

Аннотація
А.М.Галус

Концептуальні основи управління процесом адаптації особистості в умовах реформування вищої школи

В статті розглянуті концептуальні основи управління процесом адаптації особистості в умовах реформування вищої школи. Проаналізовані теоретичні положення вітчизняних і зарубіжних учених, в яких розкривається сутність управління процесом адаптації особистості.

Ключові слова: *концепція, адаптація особистості, вища школа.*

Summary

O.M.Halus

Conceptual Bases of Management of the Process of Adaptation of the Person in the Conditions of High School Reforming

Conceptual bases of management of the process of adaptation of the person in the conditions of high school reforming are considered in the article. Theoretical positions of native and foreign scientists in which the essence of process of adaptation of the person has been revealed are analysed.

Key words: concept, adaptation of the person, high school.

Дата надходження статті

„5” травня 2008 р.

УДК 37.013.42 + 37.017.7 (045)

Г.С.ГАМРЕЦЬКА,

кандидат філософських наук, доцент
(м.Хмельницький)

ПРОБЛЕМИ СОЦІОГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК ВИКЛАДАЧІВ КУРСУ „Я І СУСПІЛЬСТВО”

У статті актуалізовано проблему соціогуманітарної освіти майбутніх учителів початкової школи як викладачів курсу „Я і суспільство”. На основі практичного досвіду визначаються важливі складники у системі підготовки педагога, спроможного реалізувати завдання розвивально-діяльній моделі навчання у початковій школі засобами громадянської освіти.

Ключові слова: підготовка вчителя початкових класів, громадянська освіта, соціогуманітарна освіта, методика викладання курсу громадянської освіти.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Серед завдань педагогічної освіти чільне місце займає проблема підготовки педагога, здатного забезпечити всебічний розвиток школяра як особистості і найвищої цінності суспільства. Вчителю належить провідна роль в освіті, адже він допомагає становленню громадянина, зміцненню інтелектуального та духовного потенціалу нації. Інша обставина, яка актуалізує тему статті, стосується практики підготовки вчителя початкової ланки освіти до викладання запровадженого у 3-4 класах нового курсу „Я і суспільство”. Навчальний курс є частиною широкої програми громадянської освіти, яка, крім цього, передбачає також насичення громадянознавчим елементом змісту шкільної освіти з різних предметів, організацію позакласної та позашкільної діяльності, організацію шкільного життя, що сприятиме засвоєнню учнями зразків демократичної поведінки, позитивного досвіду громадянських дій. Громадянська освіта як окремий курс продовжує суспільствознавчу складову початкової освіти і спрямовується на соціалізацію особистості молодшого школяра, його громадянське зростання. Змістове наповнення курсу має зосередити учня на усвідомленні суті взаємовідносин людини і суспільства, набутті демократичних цінностей, адекватному випробуванні різноманітних соціальних ролей, засвоєнні еталонів поведінки.

Запровадження громадянської освіти у початкових класах зумовило потребу у розробці курсу методики її викладання, спрямовану на озброєння майбутніх учителів теорією і практикою навчання молодших школярів у процесі вивчення суспільствознавчої складової курсу „Я і Україна”; реалізацію завдань освітньої галузі „Людина і світ” Державного стандарту початкової загальної освіти, що забезпечуватиме удосконалення якості підготовки педагогічних кадрів в Україні. Необхідність підготовки майбутнього педагога до реалізації цілей громадянської освіти актуалізує також проблему його соціогуманітарної освіти як компоненти фахової підготовки.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми. Педагогічна думка має значний досвід щодо визначення шляхів і засобів підготовки високоякісних фахівців. Література за темою дослідження охоплює широкий спектр проблем професійного становлення педагога. Значний інтерес мають праці вчених, які торкаються питання про місце світоглядної підготовки в системі педагогічної освіти. Серед них – І.Підласий, О.Сухомлинська, С.Трипольська, Л.Хомич і інші. Різні аспекти професійної підготовки вчителів розглядали Ю.Бабанський, П.Спірін, О.Щербаков. Загальні проблеми становлення педагога та його професійної адаптації вивчали В.Король, О.Мороз. Розвиток творчої активності у процесі професійного становлення педагога досліджували Ю.Кулюткін, Н.Маклаков, Н.Шадриков, Г.Харламов. Проблему формування активної професійної позиції у майбутніх педагогів вивчали Л.Красовська та С.Щербина. Аналізом аксіологічного підходу до проблеми

педагогічної культури займалися В.Гриньова та Н.Ігнатенко. Питання підготовки майбутнього вчителя до інноваційної діяльності досліджували П.Півненко та М.Сергеев. В роботах В.Абраменкової, О.Воробйова, Т.Горбатенко, І.Дубова, О.Киричука, М.Кондратьєва, Г.Куценко, А.Маркової, Т.Нетчиної показано роль особистості вчителя, стилю його діяльності, впливу організованої дії на результативність педагогічного процесу.

Заслужують на увагу різноаспектні дослідження фахової підготовки вчителів початкової школи, здійснені науковцями Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії: І.Дарманською, І.Слоневською, О.Шквир, Н.Казаковою, В.Плахтій, О.Суховірським, Л.Дубіною, Г.Ткачук.

Формулювання цілей статті... Методологічні та методичні позиції названих дослідників в цілому адекватно характеризують основні підходи до визначення критеріїв ефективності підготовки майбутніх педагогів до окремих видів педагогічної діяльності. Проте певного додаткового дослідження потребують питання щодо ролі соціогуманітарної освіти у підготовці майбутніх учителів початкової школи до викладання курсу „Я і суспільство”. Метою даної статті є визначення складників у системі підготовки педагога, спроможного реалізувати завдання розвивально-діяльнісної моделі навчання у початковій школі засобами громадянської освіти.

Виклад основного матеріалу... Як було зазначено, поява у царині педагогічних дисциплін методики викладання громадянської освіти зумовлена запровадженням у початковій школі курсу „Я і суспільство”. Протягом чотирьох років викладання в основному визначено мету фахової методики, її зміст, форми, засоби, методи та прийоми навчання, які забезпечують реалізацію завдань суспільствознавчої пропедевтики у початковій школі та сприяють становленню молодшого школяра як громадянина-патріота.

Важливою вимогою щодо підготовки вчителя як викладача курсу „Я і суспільство” є його достатній рівень соціогуманітарних знань. Адже навчаючи молодших школярів суспільствознавству, вчитель повинен сприяти формуванню у малого українця потреби до пізнання світу та людини в ньому як соціальної і біологічної істоти; вихованню патріотизму, поваги до Української держави, її символіки, свідомого бажання зробити свій внесок у становлення України як демократичної заможної держави; забезпечувати творення передумов для усвідомленого сприйняття і засвоєння соціальних та морально-правових норм, історичних, національно-культурних традицій українського народу.

Для реалізації зазначених цілей вчитель повинен бути відповідно підготовлений. З огляду на те, що часто дитячі запитання співзвучні за наївністю з тими, що звучали кілька тисячоліть тому в східній чи грецькій філософії, накопичене професійною філософією багатство може бути використане вчителем початкової школи в наданні допомоги дитині у її інтелектуальному пошуку. Соціогуманітарна освіта, важливим складником якої є філософія, забезпечує основу кваліфікації вчителя — його уміння до синтезу, інтеграції різнорідних знань, навичок, умінь з метою розв'язування актуальних проблем життєтворчості. Вона сприяє формуванню професійного мислення фахівця за умови, якщо вивчення суспільних дисциплін супроводжується виробленням навичок рефлексивного мислення і доведенням знань студентів до рівня особистісного сенсу, а не просто загальних знань; перетворенням цих знань в засіб орієнтації особистості, в тому числі в її професійній діяльності. Нині вчитель не має можливості чекати готових рішень, він повинен знаходитися в стані напруженого пошуку, бути здатним до розв'язання педагогічних завдань і проблем на рівні їх глобального осмислення. Вчителі-практики змушені самі вирішувати найскладніші завдання, які не потребують зволікання. Тому рівень професійного потенціалу педагога визначається, в першу чергу, рівнем його світоглядної підготовки.

Чи виконує сучасна соціогуманітарна освіта роль невід'ємного складника професійної підготовки майбутнього педагога? У пошуках відповіді на зазначене питання нами було проведено дослідження для виявлення рівня сформованості соціогуманітарних знань як вузлів інтеграційного руху в курсі громадянської освіти. Студентам третього-четвертого курсів Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії було запропоновано тестові завдання, виконання яких мали засвідчити ступінь їх теоретичної підготовки до викладання курсу „Я і суспільство”. Аналіз результатів тестування підтвердив наше припущення щодо невміння студентів використовувати набуті знання суспільних дисциплін у своїй практичній діяльності. Зокрема, завдання, яке передбачало висловити своє розуміння настанов матері Терези для учнів 4 класу, було виконано не на належному рівні. Четвертокурсники обмежувалися кількома загальними фразами, які, на нашу думку, були скоріше демонстрацією їхніх літературних здібностей. Насправді, вони демонстрували відсутність спроможності до рефлексії, що було підтверджено під час педагогічної практики (тема уроку: „Радість життя”, 4 клас). Крайцями виявилися відповіді студентів щодо трактування деяких етичних понять (ввічливість, щедрість, доброта, милосердя, делікатність тощо). Пояснення запропонованих людських чеснот і вад давалися чітко, з адаптацією їх до умов початкової школи. Виконання студентами тестових завдань продемонстрували також слабкі знання фактичного матеріалу з історії, правознавства, географії.

Отже, як показало дослідження та власний досвід керівництва педагогічною практикою, сучасна соціогуманітарна освіта недостатньо зорієнтована на можливості й потреби фахівців відповідно до

середовища їхньої професійної діяльності. Звідси – потреба її теоретико-методологічної переорієнтації, яка має відбуватися на засадах принципів інтеграції, гуманістичної спрямованості, світоглядного плюралізму та діалогічної взаємодії, що, в свою чергу, забезпечуватиме її ефективність у процесі підготовки вчителя до виконання функцій суспільствознавця у початковій ланці освіти.

Зокрема, певної переорієнтації вимагає знаннева складова соціогуманітарної освіти. Це зумовлено тим, що у цій галузі освіти продовжується культивування лінійного мислення відповідним змістом навчальних предметів і стилем підручників. У навчальних закладах має місце тенденція до не виправдано вузької спеціалізації навчання, обмеження годин на гуманітарні й загальноосвітні дисципліни, схематизація і формалізація викладання й оцінки знань. Панування у вищій школі гностичного підходу означає те, що знання залишаються основною метою освіти. Вони ж повинні стати засобом становлення професіонала.

Переорієнтація початкової школи на розвивально-діяльнісну модель навчання зумовлює відповідну підготовку вчителя, здатного реалізувати завдання даної моделі. Вище зазначене стосується також підготовки вчителя до викладання курсу „Я і суспільство” (Громадянська освіта). Тому важливою складовою теоретичної підготовки майбутніх учителів до викладання громадянської освіти є усвідомлення ними наступних методологічних засад курсу „Я і суспільство”:

- гуманістичні орієнтири конструювання соціальної дійсності у процесі вивчення суспільствознавчої складової дисципліни „Я і Україна”;
- світоглядний плюралізм як основа діалогічної взаємодії суб'єктів громадянської освіти;
- традиційно-навичний підхід у викладанні курсу „Я і суспільство”;
- інтеграція знань та уявлень у змісті громадянської освіти.

Аналізу зазначених засад присвячується година лекційного заняття у курсі фахової методики. Це обумовлено тією обставиною, що майбутні педагоги повинні мати достатній рівень методологічної культури, а, отже, усвідомлення ними методологічних засад курсу громадянської освіти сприятиме її підвищенню. На занятті викладач зазначає, що провідною засадою громадянської освіти є її гуманістична спрямованість, котра означає: проблема людини є головною проблемою освоєння соціальної дійсності; інтереси людини, її щастя, добробут, здоров'я, благополуччя – понад усе, незалежно від того, яка проблема розглядається. Гуманістична спрямованість громадянської освіти у початкових класах реалізується через:

- персоніфікацію соціальних процесів (на противагу соціальним схематизмам), що здійснюється шляхом звернення до долі близьких дітям людей (рідних, земляків);
- показ дитини як рівноправного учасника суспільних процесів, як частинки соціуму.

Наступною методологічною засадою визначається світоглядний плюралізм, тобто можливість по-різному сприймати, осмислювати і оцінювати навколишню дійсність як світ свого буття й діяльності; визначати і сприймати своє місце й призначення у ньому. Світоглядний плюралізм як визначальна передумова діалогічно-комунікативної спрямованості громадянської освіти сприяє трансформації освітньої системи в напрямку до формування суб'єкт-суб'єктних відносин. Світоглядний плюралізм у громадянській освіті реалізується через:

- розвиток у школярів критичного мислення;
- діалогізацію навчання;
- утвердження толерантності у взаємостосунках (формування в учнів здатності бачити самого себе у взаємозалежності з іншими та розуміння необхідності враховувати пріоритети й цінності інших);
- використання життєвого досвіду дітей.

Традиційно-навичний підхід у громадянській освіті реалізується через усвідомлене сприйняття і засвоєння історичних, національно-культурних традицій; виховання шанобливого ставлення до національних святинь; дослідження родинних та шкільних традицій.

Необхідність дотримання принципу інтеграції зумовлена тим фактом, що курс громадянської освіти за своєю суттю є інтегрованим. Він включає наступні знання суспільствознавчої галузі: філософія („Радість життя”, „Людське я”), етика („Людські чесноти”), історія („Звідки походить назва нашої країни?”), історія культури („Культурна спадщина народу”), релігієзнавство („Релігійні свята”), правознавство („Права й обов'язки громадянина”), народознавство („Знаймо і шануймо символи свого краю”).

З огляду на те, що достатній рівень соціогуманітарних знань є необхідним елементом підготовки до викладання курсу „Я і суспільство”, робота з адаптації складних суспільствознавчих понять та уявлень до умов початкової ланки освіти має бути важливим складником у процесі вивчення різних методичних аспектів викладання зазначеного курсу. Зрозуміло, що ця робота бере початок у процесі викладання фундаментальних дисциплін суспільного циклу: історії, філософії, релігієзнавства, правознавства, культурології, етики та естетики тощо.

Зробимо наголос, що в основу вирішення організаційно-педагогічних проблем переорієнтації соціогуманітарної освіти на можливості й потреби фахівців початкової школи, на нашу думку, мають бути покладені наступні принципи:

- принцип безперервності, що передбачає соціогуманітарну освіту студентів від першого до останнього курсу з поступовим ускладненням завдань; він забезпечує вивчення і послідовне закріплення знань в тісному взаємозв'язку усіх суспільних дисциплін;
- гнучкість соціогуманітарної освіти студентів дозволяє здійснювати коригування чи оновлення навчальних планів, робочих програм кафедри, навчального матеріалу з суспільствознавчої проблематики;
- практична спрямованість соціогуманітарної освіти забезпечує формування у майбутніх фахівців навичок та умінь використовувати знання при вирішенні конкретних педагогічних завдань;
- згідно з принципом комплексності, безперервність соціогуманітарної освіти досягається поєднанням історичних, філософських, соціально-політичних, культурологічних, релігієзнавчих питань при викладанні різних соціально-гуманітарних дисциплін.

Реалізація зазначених принципів потребує формування певних організаційно-педагогічних умов. Звернення до положень вітчизняної дидактики дало можливість виокремити та адаптувати до специфіки соціогуманітарної освіти вчителя наступні умови забезпечення інтеграції навчання:

- Об'єктивні: узгодженість учбових планів і робочих програм з метою запобігання дублювання матеріалу в процесі викладання дисциплін; відображення зв'язків у навчальних посібниках, відпрацювання теорії інтеграції щодо циклу суспільних дисциплін, розробка системи методичних прийомів встановлення зв'язків, управління процесом інтеграції навчання.
- Суб'єктивні: ознайомлення викладачів зі змістом програм і підручників суміжних дисциплін (узгодження питання забезпечення літературою з тем, що є спільними для кількох дисциплін), єдність навчально-виховних дій викладачів (поширення практики написання рефератів та дипломних робіт, які б враховували різні аспекти досліджуваної проблеми, проведення інтегрованих занять), сумісна методична робота викладачів (проведення спільних методологічних семінарів кафедр з тем, що є дотичними), взаємовідвідування занять, сумісне планування реалізації інтеграції навчання, систематичність їх здійснення.

Зазначимо, що інтеграція, яка відбувається на організаційно-педагогічному рівні (міжпредметні зв'язки, проведення інтегрованих уроків), не може бути самоціллю. Важливішим є її світоглядний аспект — формування в особистості міждисциплінарної свідомості. У контексті проблеми, що розглядається у даній статті, міждисциплінарна свідомість майбутнього викладача інтегрованого курсу „Я і суспільство” має бути основою для реалізації його завдань з формування у молодших школярів ціннісних орієнтацій у різноманітних галузях життя.

Важливе місце у системі роботи з підвищення рівня соціогуманітарної освіти майбутніх учителів початкової школи займають заняття з методики викладання громадянської освіти. За умов кредитно-модульної системи навчання у змісті названої дисципліни значний обсяг аудиторних занять складають практичні, особливо — у змістовому модулі № 3 „Методика формування суспільствознавчих уявлень”. Завдання, розроблені для практичних робіт, спрямовані на розвиток у майбутніх учителів умінь та навичок з використання методів та прийомів навчання, які б забезпечували формування у молодших школярів суспільствознавчих уявлень, системи установок та цінностей, що повинна підготувати громадян до життя в умовах демократії. За приклад можуть слугувати завдання наступного змісту.

- Здійснити „методичну експертизу” варіантів роботи над формуванням уявлень у молодших школярів про головні історичні події вітчизняної історії (3 клас, тема уроку „Державні свята в Україні”).
- Скласти фрагмент уроку, за допомогою якого продемонструвати методику роботи над поняттям „Київська Русь”.
- Здійснити „методичну експертизу” статті „Великий дім — держава, лад у ньому — Закон” (підручник „Я і Україна”, 3 клас).

Іншим напрямом роботи з удосконалення теоретичної підготовки майбутніх учителів до викладання курсу „Я і суспільство” є систематизація різноманітних дидактичних матеріалів у методичних посібниках: „Історичне краєзнавство у початковій школі”, „Вузли інтеграційного руху в курсі громадянської освіти”, „Дитячі періодичні видання на уроках громадянської освіти” тощо. Зокрема, посібник „Вузли інтеграційного руху в курсі громадянської освіти” включає: орієнтовне календарне планування курсу „Я і суспільство”; таблицю, у якій відображено міжпредметні зв'язки на уроках громадянської освіти; інформацію для практиканта, яка може бути адаптована до умов початкової ланки освіти (основні правопорушення, поширені серед дітей; права і обов'язки громадянина; державні символи України; звідки походить назва нашої країни; походження назв наших міст; славетні українці, доля яких пов'язана з нашим містом; скорботний календар української мови; що називають „Уманським дивом”; культурно-історичні пам'ятки України; господарська діяльність людей у нашому місті; державні, релігійні та народні свята в Україні; художні ремесла). Дидактичні матеріали даного посібника є

проміжною ланкою між теоретичним засвоєнням соціогуманітарних знань та їх практичним застосуванням у реальних умовах початкової школи.

Таким чином, актуалізація соціогуманітарних знань студентів сприяє підвищенню теоретичного рівня підготовки студентів до реалізації цілей громадянської освіти. Значення такої роботи на заняттях з методики викладання дисципліни підсилюється тією обставиною, що у навчальному плані педагогічного навчального закладу не передбачено вивчення адаптованого до умов початкової школи курсу суспільствознавчого спрямування, як це відбувається, наприклад, у галузі природознавства („Основи природознавства”) чи літератури („Дитяча література”).

Висновки... У вищих педагогічних навчальних закладах при викладанні методики громадянської освіти необхідно створити таку систему навчальної роботи, яка б сприяла удосконаленню підготовки майбутніх учителів початкових класів. З цією метою потрібно осучаснити й удосконалити також і зміст соціогуманітарної освіти. Зміст підготовки майбутніх учителів початкової школи до викладання курсу „Я і суспільство” має включати теоретичний та практичний компоненти. В межах теоретичного компоненту слід виокремити: соціогуманітарну освіту, вивчення організаційно-педагогічного забезпечення шкільної дисципліни, формування методологічної та методичної культури майбутнього вчителя. Практичний компонент передбачає закріплення і поглиблення теоретичних знань студентів; формування педагогічних умінь і навичок, професійно значимих якостей особистості; вивчення передового і новаторського педагогічного досвіду, нових технологій навчання; формування педагогічних інтересів, здібностей, потреб у педагогічній самоосвіті; розвиток творчого підходу до педагогічної діяльності. Серед педагогічних умов, які забезпечують формування теоретичного і практичного компонентів – актуалізація соціогуманітарних знань та їх адаптація до умов початкової школи, здійснення міжпредметних зв'язків, використання інноваційних технологій навчання, доцільна організація самостійної роботи студентів, єдність педагогічної теорії і практики. Удосконалення соціогуманітарної освіти та фахової методики забезпечуватиме підготовку майбутнього педагога, спроможного реалізувати завдання розвивально-діяльній моделі навчання у початковій школі засобами громадянської освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Афанасьев Ю.Л. Проблема философско-методологического обеспечения формирования профессиональной осведомленности молодого фахівця // Філософія освіти в сучасній Україні: Матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф. (1-3 лютого 1996). – К.: ІЗМН, 1997. – С. 192-194.
2. Гамрецька Г.С. Теоретико-методологічні засади історіософської підготовки педагога в контексті модернізації вітчизняної освіти // Філософія освіти. – 2005. – № 2. – С. 188- 196.
3. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 3-4 класи. К.: „Початкова школа”. – 2003. – 296 с.
4. Савченко О.Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів // Початкова школа. – 2001. – № 7. – С. 1-4.
5. Хомич Л.О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів. – К.: „Магістр-S”, 1998. – 200 с.

Анотація

Г.С.Гамрецька

Проблеми соціогуманітарного образования будучих учителів начальної школи как преподавателей курса „Я и общество”

В статті автор акцентує увагу на проблемі соціогуманітарного образования будучих учителів начальної школи как преподавателей курса „Я и общество”. На основі практичного опыта определяются важные составляющие в системе подготовки педагога, способного реализовать задачи развивающе-деятельностной модели обучения в начальной школе средствами гражданского образования.

Ключевые слова: *подготовка учителя начальных классов, гражданское образование, соціогуманітарное образование, методика преподавания курса гражданского образования.*

Summary

G.S.Gamrets'ka

The Problems of Socio-Humanitarian Education of the Teachers of Primary School as the Lecturers of the Course „I and society”

The author makes an emphasis on the problem of socio-humanitarian education of the future teachers of primary school as the lecturers of the course „I and society”. On the basis of practical experience the important components in the system of pedagogical training are determined.

Key words: *teachers' of primary school training, citizen education, socio-humanitarian education, methods of teaching of citizen education course.*

Дата надходження статті

„6” лютого 2008 р.

АЛГОРИТМ РОЗВИТКУ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКА ВИЩОГО МЕДИЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ I-II р.а.

У статті пропонується алгоритм розвитку організаційної культури керівника вищого медичного навчального закладу I-II р.а. Визначено основні напрями, за якими у науковій літературі досліджується організаційна культура загалом та розвиток організаційної культури закладу освіти, розвиток організаційної культури керівника зокрема.

Ключові слова: організаційна культура, управління організаційною культурою, алгоритм.

Постановка проблеми в загальному вигляді... В умовах глобальних викликів XXI століття, що супроводжуються змінами в різних сферах, особлива роль відводиться системі вищої освіти як одному з головних ресурсів відтворення суспільного інтелекту.

Відбувається реформування системи вищої освіти. Проходить спроба підлаштувати українську вищу школу та українську освітню систему загалом до системи західного зразка. Запровадження Державних стандартів вищої професійної освіти, кваліфікації „бакалавр” і „магістр”, крім „молодшого спеціаліста” та „спеціаліста”, створення недержавних ВНЗ, запровадження Міністерством охорони здоров'я України європейської системи незалежних від вищих навчальних закладів ліцензійних інтегрованих іспитів „Крок-1”, „Крок-2”, „Крок-3” для вищих медичних навчальних закладів III-IV рівнів акредитації, ліцензійного інтегрованого іспиту „Крок-М” для відділень „Сестринська справа” медичних коледжів (училищ) – ось далеко неповний перелік нововведень останніх років, які підтверджують факт модернізації вищої школи. В результаті ускладнюється управління процесом розвитку сучасного ВНЗ, особливо складно проходить цей процес у вищих медичних навчальних закладах I-II рівнів акредитації. Це пов'язано із труднощами управління колективом, розшарованим на дві частини – лікарі та педагоги, кожен із яких прагне притримуватись своєї культури; рядом наявних суперечностей, зокрема – запровадженням підготовки медичних сестер за новою канадською моделлю та тимчасовими труднощами практичної системи охорони здоров'я, пов'язаними із працевлаштуванням таких фахівців; підготовкою фахівців-бакалаврів, практична діяльність яких не відрізняється від фахівців, котрі здобули освіту за освітньо-кваліфікаційним рівнем „молодший спеціаліст”, та іншими. Тому для вдалого реформування системи вищої медичної освіти необхідним кроком є розвиток організаційної культури вищих медичних навчальних закладів загалом та організаційної культури їх керівників зокрема. Сучасна українська вища школа як складна система, що розвивається, не може залишатись у рамках застарілих традицій, норм, цінностей, правил діяльності. Особливого значення при цьому набуває розвиток організаційної культури керівника як спланований процес, що проходить за певним алгоритмом.

Таким чином, **актуальність** цього дослідження обумовлена потребою використання керівниками у практиці управління вищим медичним навчальним закладом елементів організаційної культури та відсутністю розроблених алгоритмів розвитку організаційної культури керівників.

Формулювання цілей статті... Вирішення цієї проблеми визначило мету статті, яка полягає в розробці алгоритму розвитку організаційної культури керівника вищого медичного навчального закладу.

Виходячи із мети, були сформульовані такі **завдання**:

- провести теоретичний аналіз проблеми;
- визначити основні напрями, за якими у науковій літературі досліджується організаційна культура загалом та розвиток організаційної культури закладу освіти, розвиток організаційної культури керівника зокрема;
- розробити алгоритм розвитку організаційної культури керівника вищого медичного навчального закладу I-II р.а.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Як показує аналіз психолого-педагогічної літератури з питань менеджменту, управління навчальними закладами питанням організаційної культури присвячено значну увагу. Прагнення ефективно управляти іншими людьми, реалізуючи при цьому власні цілі, створювати організацію і керувати нею з урахуванням змін, що відбуваються у середовищі існування, є одним із найдавніших. Тому проблема розвитку організаційної культури закладу, організаційної культури його керівника знайшла своє відображення у науковій літературі (У.Френч, С.Белл, М.Мескон, М.Альберт, Ф.Хедоурі, Х.Левітт, А.Занковський та ін.), а організаційних змін в освітніх організаціях зокрема (М.Генсон, К.Ушаков та ін.). Вченими значна

увага при цьому приділяється управлінню процесом змін (М.Генсон, Л.Грейнер, С.Діхтер, ін.), адаптивному управлінню (Г.Єльникова), моделям розвитку організацій (І.Адизес, Л.Грейнер, Г.Ліппіт, Р.Куїн, К.Камарон, ін.). Наголошується на залежності між ефективністю управлінської системи і рівнем нестабільності у суспільстві (І.Ансофф), нестабільності як новому стратегічному факторі управління в освіті (К.Ушаков). Звертається увага на організаційну культуру як інструмент управління та її роль у діяльності організації (А.Агеев, Т.Базаров, Б.Гаєвський, М.Грачов, Дж.Грейсон, В.Кнорінг, М.Мескон, Я.Радченко, Р.Рютінгер, Ю.Палеха, В.Томілов та ін.). Особливості організаційної культури закладів освіти вивчали А.Моїсеев, М.Поташнік, С.Рус, К.Ушаков, Р.Хувейк та ін.

Ця проблема знайшла своє відображення в дисертаційних роботах з питань дослідження організаційної культури в галузі: педагогіки (В.Виноградова, М.Гедієва, Н.Іорданова, Г.Літовченко, Н.Стрижак та ін.); психології (В.Воронін, С.Ліпатов, Ж.Серкіс); соціології (Н.Зубрева, А.Капітонов, Є.Юр'єва та ін.). Це свідчить про те, що активізується робота з цієї проблеми, вона висвітлюється в серіях науково-популярних видань, в педагогічній та методичній практиках. Збільшення кількості робіт, присвячених проблемам розвитку організаційної культури свідчить про пильну увагу вчених до даного питання. Проте, не дивлячись на наявність певних успіхів у вирішенні теоретичних та практичних аспектів проблеми, ми відзначаємо недостатньо вивчене питання розвитку організаційної культури керівника освітнього закладу, зокрема керівника вищого медичного навчального закладу I-II рівнів акредитації.

Виклад основного матеріалу... Явище організаційної культури завжди існувало, незалежно від усвідомлення її носіями. Важливою особливістю управління сучасним освітнім закладом як соціальною системою, є безперервний пошук продуктивного компромісу між інтересами установи та інтересами людини.

В Україні за відсутності великих інвестицій в систему освіти і жорсткої конкуренції з іншими освітніми установами можливості підвищення ефективності пов'язані з пошуком нових ресурсів всередині самої освітньої установи. Без змін існуючої організаційної культури в установах із старими цінностями, такими як дисципліна, послух, ієрархія і влада, досить часто неможливе створення нової системи управління з іншими цінностями – творчістю, співучастю, розкриттям особистості та індивідуальним підходом до особистості співробітника, студента, тобто таких, що є важливими вимогами для ВНЗ ХХІ століття. Особлива роль у цьому процесі належить керівнику ВНЗ, його організаційній культурі. Проте формуванню організаційної культури майбутнього медичного працівника не приділяється достатня увага ні під час навчання, не проходять керівники вищих медичних навчальних закладів достатньої управлінської підготовки; не приділяється достатньої уваги проблемі розвитку організаційної культури керівників вищих медичних навчальних закладів I-II р.а., ні в наукових дослідженнях, ні у практиці професійної освіти.

Вищий навчальний заклад має свою культуру – з цінностями, традиціями, метафорами, мовою, символами тощо. Важливе місце при цьому належить організаційній культурі керівника. Значення організаційної культури, особливо для вищої школи, яка прагне до розвитку, неможливо переоцінити. Проблема культурного розвитку стоїть перед усім суспільством, а перед вищою школою особливо, оскільки з одного боку вона бере участь у формуванні нормативно-ціннісної основи поведінки студентів, а з іншого – як будь-яка інша організація, потребує для успішного управління розвитку організаційної культури, який в першу чергу залежить від керівника.

Управління розвитком можливе лише на основі організаційної культури, оскільки ціннісні складові, ставлення до них будуть визначати його напрямки.

При цьому, якщо в менеджменті різних типів організацій говорять про організаційну культуру як про ефективний механізм управління, то в педагогічному менеджменті необхідно розглядати більш широке поняття, таке як культурологічна основа управління, тому що вища школа є культуроформуючою організацією. Її культура має багатоваріантну, а значить – є більш складною як за цілями і завданнями, що ставляться перед нею, так і за змістом, ніж культури інших установ. При цьому слід враховувати, що головним носієм організаційної культури ВНЗ є його керівник.

Організаційна культура і лідерство у навчальному закладі взаємопов'язані, оскільки – „ми говоримо організаційна культура, а маємо на увазі культуру лідера”. Організація – це своєрідне творіння лідера, тому в ній, як у будь-якому творінні, відображаються особливості особистої культури автора, його погляди і помилки [4, 10]. Тому стан розвитку організаційної культури сучасного навчального закладу залежить від рівня розвитку організаційної культури керівника.

Проведені нами попередньо культурні аудити керівників вищої ланки вищих медичних навчальних закладів Хмельницького регіону, окремих медичних училищ (коледжів) Рівненської, Вінницької областей (директори, заступники директорів з навчальної роботи, заступники директорів з гуманітарної освіти та виховання, заступники директорів з практичного навчання), представників колективів (всього 200 осіб) за адаптованою методикою Т.Лемберта [2] виявили, що обізнаність із поняттям „організаційна культура вищого навчального закладу” є досить поверхневою, хоча місія, цінності, принципи, яких

дотримується колектив у своїй діяльності; припущення, які сприймаються колективом; символи, ритуали та церемонії чітко виписані; кожен вищий медичний навчальний заклад I-II р.а. має філософію, яка зумовлює політику ВНЗ щодо співробітників, студентів і їхніх батьків, інших закладів, організацій, установ, з якими взаємодіє тощо.

Висновки... Таким чином, ми прийшли до висновку, що для ефективного розвитку організаційної культури керівника вищого медичного навчального закладу I-II р.а. необхідними є в першу чергу знання специфіки організаційної культури, вивчення теоретичних умов та методологічних підходів до розвитку організаційної культури (Крок 1). Але самих знань замало для того, щоб розвиток організаційної культури приносив користь і керівникові, і самому ВМНЗ I-II р.а. Необхідно визначити мету, завдання, механізми розвитку організаційної культури, адаптовані до сучасних умов розвитку освітнього середовища, системи охорони здоров'я (Крок 2), при цьому обов'язковими є розуміння і сприйняття мети і завдань розвитку організаційної культури самим керівником (Крок 3).

Слід пам'ятати, що організаційна культура керівника вищого медичного навчального закладу передбачає наявність готовності особистості покращувати соціальну атмосферу, в якій здійснюється процес навчання, виховання, розвитку студента, формування майбутнього медичного працівника, робота викладача, та усвідомлення вимог до власних інтелектуальних, професійних, особистісних тощо якостей відповідно до вимог в реалізації професійних функцій.

Наступним кроком для керівника ВМНЗ I-II рівнів акредитації є розробка програми розвитку організаційної культури з урахуванням власних можливостей, реальних умов, чинників (Крок 4). Згодом має бути розроблена система критеріїв, показників розвитку організаційної культури і системи аналізу результатів цієї діяльності (Крок 5). Керівник має забезпечити системний збір діагностичних даних про розвиток організаційної культури для досягнення бажаного результату (Крок 6).

Подальший крок – реалізація програми розвитку організаційної культури, оцінка реального стану організаційної культури керівника ВМНЗ I-II р.а. відповідно до вимог управлінської діяльності та власного творчого потенціалу (Крок 7).

Виходячи із тлумачення „розвиток” – процес руху від нижчого (простого) до складного (вищого), головною характерною рисою якого є зникнення старого і виникнення нового, а будь-який окремих процес розвитку має початок і кінець, тобто це іманентний процес: перехід від нижчого до вищого виникає тому, що у нижчому в прихованому вигляді містяться тенденції, які ведуть до вищого, а вище є розвинуте нижче [3]. Дотримання алгоритму розвитку організаційної культури керівника ВМНЗ I-II р.а. приведе до оптимізації розвитку організаційної культури в майбутньому [4]. Після чого цикл розвитку організаційної культури керівника ВМНЗ I-II р.а. має відповідно до змін, що відбуваються в освітньому середовищі, в медичній науці та практиці, в системі охорони здоров'я повторюватись із кроку 3 (рис. 1)

Організаційна культура керівника вищого медичного навчального закладу здійснює вплив на формування позитивного середовища навчального закладу, яке забезпечує високі освітні можливості для студентів та викладачів, підтримує атмосферу співробітництва, заохочує продуктивні педагогічні ініціативи.

Перспективи подальших розвідок та досліджень... Проблема розвитку організаційної культури керівників вищих медичних навчальних закладів I-II р.а, які функціонують по декілька в кожній області України, є мало розробленою, потребує дослідження та розв'язання.

Перспективу подальшого вивчення ми пов'язуємо із:

- розробкою активних форм і методів розвитку організаційної культури керівника ВМНЗ I-II р.а.;
- виявленням умов, що забезпечують високий розвиток організаційної культури керівника ВМНЗ I-II р.а.;
- розробкою практичних рекомендацій керівникам вищих медичних навчальних закладів I-II рівня акредитації з розвитку організаційної культури.

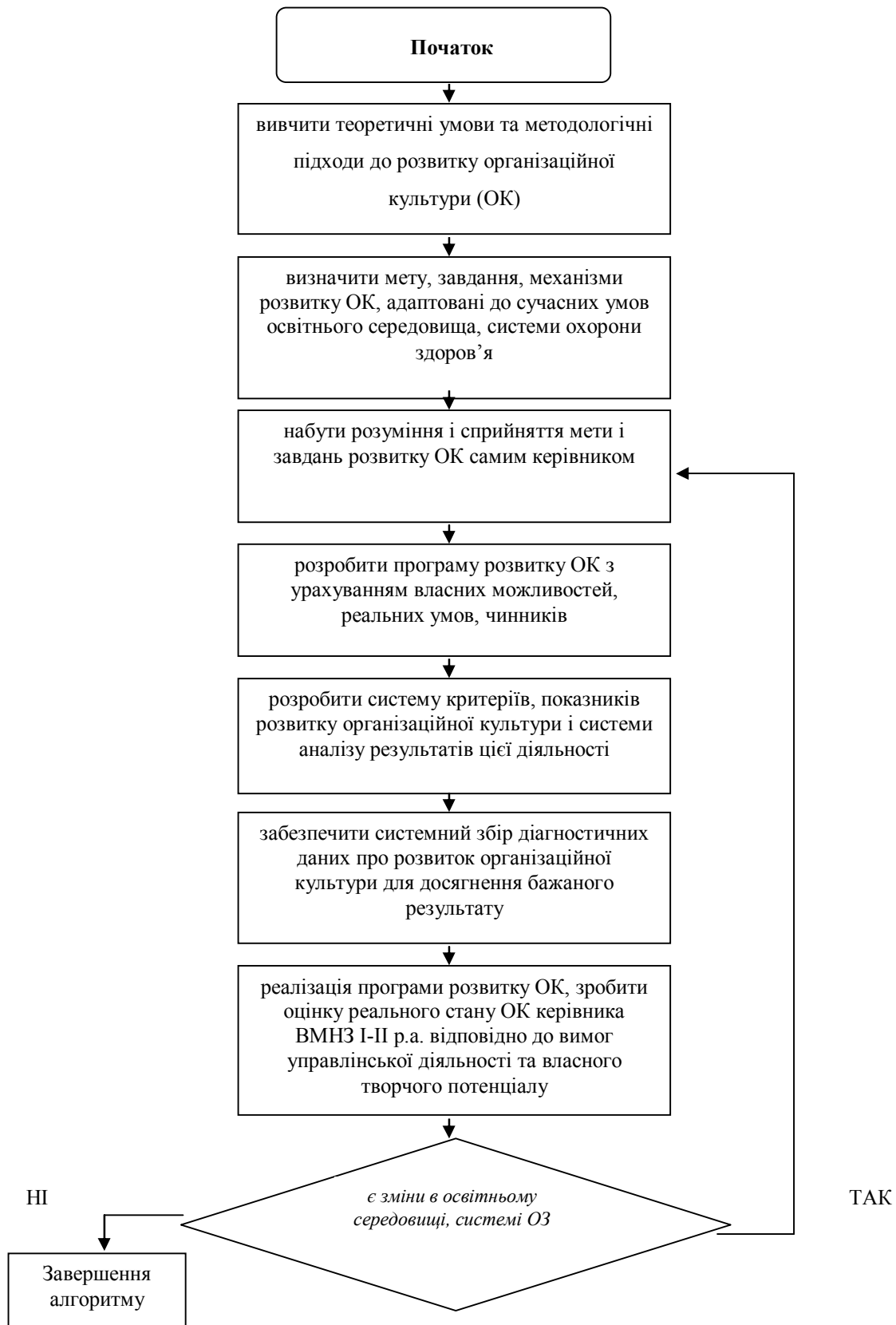


Рис. 1. Алгоритм розвитку організаційної культури керівника вищого медичного навчального закладу I-II р.а

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Коломиєц Н.О. Акмеологические условия и факторы развития организационной культуры госслужащего: автореф... дис. канд. психол. наук // 10.0013. – М, 2001. – 20 с.

2. Лемберт Т. Ключові проблеми керівника. 50 способів вирішення проблем: Пер. з англ. – К.: Всеуито, Наукова думка. 2001. – 303 с.
3. Философский словарь / Под. ред. И.Т.Фролова. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1987. – 590 с.
4. Шейн Е. Организационная культура и лидерство: Пер. с англ. / Под. ред. В.А.Спивака. – СПб: Питер, 2002. – 336 с.

Анотація

Т.Г.Гореликова

Алгоритм розвитку організаційної культури керівника вищого медичного навчального закладу I-II у.а.

В статті пропонується алгоритм розвитку організаційної культури керівника вищого медичного навчального закладу I-II у.а. Визначені основні напрями, за якими в науковій літературі досліджується організаційна культура взагалі та розвиток організаційної культури закладу освіти, розвиток організаційної культури керівника в частині.

Ключові слова: організаційна культура, управління організаційною культурою, алгоритм.

Summary

T.G.Gorelikova

The Algorithm of Development of Organizational Culture of the Manager of Higher Medical Educational Institution of the I-II Level of Accreditation

The algorithm of development of organizational culture, development of the manager of the higher medical educational institution of I-II level of accreditation is considered in the article. The basic directions on which the organizational cultures' development in general and development of organizational culture of the educational institution the development of organizational culture of the leader in particular have been investigated in the scientific literature.

Key words: organizational culture, management of organizational culture, algorithm.

Дата надходження статті

„18” квітня 2008 р.

УДК 371(477.43/44) „18” (045)

Л.А.ГУЦАЛ,
аспірант
(м.Хмельницький)

ШКІЛЬНА ПРИРОДНИЧА ОСВІТА У НОРМАТИВНИХ ДОКУМЕНТАХ КІНЦЯ XIX – ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ

В даній статті аналізуються основні документи, що відображають розвиток природничої освіти кінця XIX – початку XX століття та визначаються чинники негативного розвитку цієї освіти.

Ключові слова: циркуляр Міністерства Народної Освіти, природознавство, шкільна реформа 1907 року, гімназія.

Постановка проблеми в загальному вигляді... У другій половині XIX – на початку XX століття вивчення природознавства регламентувалося низкою нормативних документів як загальнопедагогічного, так і предметного характеру. Основні вимоги до вивчення предмета, навчальні плани та програми Міністерства Народної Освіти Російської імперії визначали програмний матеріал, основні підручники, методи викладання тощо.

Вивчення цієї історичної спадщини дозволить нам чіткіше уявити картину викладання природознавства у гімназіях та народних училищах періоду кінця XIX – початку XX століття, визначити основні недоліки та переваги існуючих у той час методик, їх ефективність під час навчання школярів.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... До історичного аналізу питань розвитку української педагогіки звертається все більш і більше науковців. Серед найбільш відомих О.Будник, М.Галузинський, Г.Головко, П.Грабовський, Н.Гупан, М.Євтух, О.Журавльова, О.Любар, М.Стельмахович, С.Стефанік, О.Сухомлинська, І.Шоробура та багато інших.

Серед різноманітних досліджень розвитку шкільної освіти у різних регіонах України є багато робіт з вивчення характеристики освіти на Волині, Київщині і дуже мало робіт існує з дослідження особливостей програмного забезпечення шкільної освіти на Поділлі. Проблеми історичного розвитку освіти на Волині вивчалися такими дослідниками, як М.Горний, В.Рожко, Ю.Толочний та інші, на Київщині – С.Бабишиним, Л.Березовською, І.Довгань, Г.Кільовою та іншими, на Поділлі досліджували О.Комарницький, А.Лисий, В.Прокопчук, І.Сесак та інші.

І тому сьогодні є актуальним зосередження нашої уваги на дослідженні особливостей програмного забезпечення природничої шкільної освіти, основних нормативних документів, що регулювали процес викладання природознавства та супутніх йому предметів у школах та училищах на початку ХХ століття.

Формулювання цілей статті... Метою статті є дослідження впливу циркулярів та програмних документів Міністерства Народної Освіти Російської імперії на розвиток викладання предметів природничого циклу у навчальних закладах у кінці ХІХ – на початку ХХ століття.

Виклад основного матеріалу... Природознавство у навчальних закладах кінця ХІХ – початку ХХ століття займало другорядне місце серед предметів навчального курсу як гімназій, так і інших навчальних закладів. Тривалий час у викладанні природознавства панував описово-систематичний напрям. Один з відомих вчителів-природознавців того часу О.Герд розробив та впровадив систему вивчення природи у школі з урахуванням еволюційного принципу у поєднанні з екологічним. На початку ХХ століття І.Верхратський – засновник українського природознавства – в основу підручника „Ботаніка на низшій класі середніх шкіл” (1905) поклав еволюційний принцип. Навчання здійснювалося за дедуктивним принципом. Вивчення матеріалу розпочиналося загальними відомостями про навчальні об’єкти. Наприкінці теми передбачалося узагальнення та систематизація номенклатури, приведення вивченого матеріалу у певну систему. Незважаючи на значний обсяг наукової інформації, зміст підручника був доступним для учнів, інформативний виклад матеріалу супроводжувався завданнями, які сприяли активізації пізнавальної діяльності школярів [1].

Але всі ці надбання були доступні лише учням міністерських навчальних закладів, зокрема гімназій та прогімназій. Що стосується церковно-приходських шкіл та шкіл писемності, то тут картина із методичним забезпеченням була набагато гіршою, школи знаходилися у занедбаному стані та не мали можливостей розвиватися. Провідні педагоги та наглядачі за освітніми закладами кінця ХІХ століття зазначали, що церковно-приходські школи ставали тягарем для священнослужителів та представників Святого Синоду.

„На жаль, – пише О.Косич, голова товариства писемності Південно-Західного краю, – згідно з особливостями наших умов, в нас церковно-приходські школи розвиваються доволі незадовільно. Школи земські поставлені краще, і вони могли б бути ще успішнішими, якби земський бюджет не був би взагалі таким малим” [7, 108].

С.Миропольський, опонуючи О.Косичу, пише: „Саме у Південно-Західному краї церковні школи зберегли безперервно своє існування з 1860-х років... У 1894-1895 навчальному році в Подільській губернії церковно-приходських шкіл було 668, шкіл писемності 737, – разом 1,405 шкіл; у них навчалось 58,143 особи. У Київській губернії церковно-приходських шкіл було 899, шкіл писемності 721, – разом 1,620 шкіл; у них навчалось 79,293 особи. У Волинській губернії церковно-приходських шкіл було 717, шкіл писемності 555, – разом 1,271 школи; у них навчалось 37,458 осіб. Разом у трьох губерніях церковно-приходських шкіл було 2,284, шкіл писемності 2,010, разом 4,294. У всіх школах навчалось 174,894 особи. Недостатня кількість народних шкіл складає явище досить погане, коли школа, окрім загального релігійно-морального виховання народу, покликана ще слугувати злиттю у одну народність всіх різноманітних елементів краю” [7, 110].

Негативним фактором розвитку методики викладання природознавства, як і інших предметів, була низька якість вчительського складу. За звітом попечителя Київського навчального округу за 1893 р. В.Вельямінова-Зернова, лише 0,6% від загальної кількості викладачів народних училищ мали завершену вищу освіту, 49,4% – завершену середню, 13,4% закінчили курс учительської семінарії чи інституту, 23% закінчили нижчі навчальні заклади та склали іспит на право викладання і 13,6% викладачів взагалі не мали права викладати [5, 45].

Як зазначається у звітних документах кінця ХІХ століття, причиною негативної якості викладання та засвоєння знань з природознавства була й відсутність підручників. У всіх народних училищах Південно-Західного краю на 1 січня 1894 р. найкращі бібліотечні фонди мали двокласні міські училища (в середньому по 2357 підручників) а найгірше були забезпечені приходські однокласні училища – по 603 підручники. З навчальних посібників при двокласних міських училищах є в достатній кількості атласи, глобуси, географічні карти, а для ознайомлення учнів із законами та явищами природи влаштовано фізичні кабінети, а також є природничо-історичні атласи, картини, колекції мінералів тощо [5, 47].

Також гальмувало розвиток природознавства як шкільного предмета і погане відвідування учнями занять, що відображається у більшості звітних документів та циркулярах Міністерства Народної Освіти. У міських двокласних та приходських училищах навчальний рік починається 16 серпня і закінчується 10 червня. Учні цих училищ відвідують уроки систематично... У сільських училищах неможливо визначити точно початок навчального року, оскільки це залежить від різного роду причин та умов кожної окремої місцевості. У селах, де сільське господарство обмежується хліборобством, навчальний рік починається раніше, оскільки раніше закінчуються польові роботи; там, де населення займається вирощуванням буряків, навчальний рік починається не раніше жовтня. З боку навчального відомства

приймаються всі міри, щоби навчальний рік починався з 1 вересня і закінчувався не раніше травня [5, 50].

Що стосується вивчення природознавства у гімназіях та прогімназіях, то тут справи були кращі. Предмет був обов'язковим для вивчення. Але також не вистачало фахівців-викладачів. Саме тому предмет цей ставився у програмних документах у старших класах. Так, на природознавство у гімназіях відводилося, згідно з навчальними планами того часу, два уроки в одному із старших класів. Ці уроки рекомендувалося включати у програму VI класу, оскільки програмою у цьому класі передбачалося вивчення меншої кількості предметів, а вважалося, що учні цього класу були готові для того, щоби засвоїти матеріал з природознавства.

Основним завданням курсу було ознайомити учнів з важливими тілами природи та їх взаємовідношеннями. Для раціонального розподілення уроків пропонувалося впроваджувати принцип доступності матеріалу на основі природничо-історичного методу.

Гімназіям пропонувалося розподіляти уроки природознавства за наступним планом:

- 1) Загальний нарис будови земної кулі;
- 2) Зміни у будові земної кори, що викликаються впливом вулканічних явищ, атмосфери, води та органічної природи;
- 3) Короткий огляд важливіших гірських порід, мінералів, їх складових;
- 4) Коротке поняття про будову та життя рослин;
- 5) Нарис класифікації рослин з короткою характеристикою важливіших форм;
- 6) Загальна характеристика класу ссавців тварин, що містить поняття про будову їхнього тіла та відправлення різних органів;
- 7) Загальний порівняльний огляд інших хребтових тварин;
- 8) Поняття про головніших представників інших типів світу тварин;
- 9) Нарис системи фауни.

Таким чином, ми бачимо, що програма з природознавства містила матеріали, поняття сучасних геології, ботаніки, зоології [2, 50; 6, 18-20].

Провідні науковці та педагоги розуміли важливість вивчення природознавства. Вони неодноразово пов'язували останнє із якістю загальної освіти. „Щоби народна школа здійснювала культурний вплив на життя, їй перед усім потрібна більш широка загальноосвітня програма з наочним елементарним вивченням природи, з живим курсом вітчизнознавства та світознавства, з розумовими словесними вправами, завданням яких є не орфографія, а вільне володіння рідною мовою... потрібна також і розумна свобода для вибору змістовних навчальних книг загальноосвітнього характеру і суттєва колекція відповідних наочних посібників” [3, 75]. Пропонувалося збільшити термін навчання у народній школі до трьох – п'яти навчальних років по 20 навчальних тижнів [3, 52].

Як свідчать нормативні та звітні документи початку ХХ століття, учні міських шкіл навчалися шість років. Особливістю навчальних закладів цього типу було те, що кожний вчитель мав право викладати всі предмети окрім Закону Божого. Предметами, що входили у програми міських училищ, були: читання і письмо, російська мова і церковнослов'янське читання з перекладом російською мовою, арифметика, практична геометрія, географія та історія вітчизни з необхідними відомостями із загальної історії та географії, відомості з природничої історії та фізики, креслення і малювання, співи та гімнастика. Особи, які закінчили курс міських училищ, могли поступати без іспитів до першого класу середніх навчальних закладів, тобто до гімназій та реальних училищ.

У багатьох учительських інститутах зовсім не читався курс з методики деяких предметів, наприклад, природознавства, фізики, історії, географії, геометрії. Особливо істотним недоліком спеціальної підготовки є повна відсутність практичних робіт з постановки природознавства, фізики та фізичної географії [3, 80].

Шкільна освіта потребувала негайних реформ. Але здійснити їх вдалося лише після 1907 року, коли було скликано Третю Державну Думу Російської імперії. Основним положенням нового Закону „Про освіту” було введення обов'язкової та безкоштовної початкової освіти для всіх верств населення. Прийнятий Третью Думою Закон про загальну освіту у 1908 році передбачав наступні положення: 1) початкові училища мають на меті дати учням релігійно-моральне виховання, розвинути у них любов до батьківщини, сприяти їх розумовому розвитку, передати необхідні загальні знання та сприяти їхньому фізичному розвитку; 2) відповідно до державних інтересів початкові училища повинні за організацією та програмою бути прирівняні до релігійних, етнографічних та побутових особливостей місцевого населення; 3) навчання у початкових училищах безкоштовне; 4) до початкових училищ приймаються діти усіх верств населення без різниці у віросповіданні; 5) у початкових училищах викладаються: Закон Божий та читання церковнослов'янською мовою, російська мова, рідна мова, арифметика, чистописання, по можливості співи та фізичні вправи, окрім того можна додавати основи природознавства, відомості з історії та географії, основи суспільствознавства, малювання, основи геометрії, ручну працю для хлопчиків та рукоділля для дівчаток; 6) програми викладання, що встановлюються міністром народної

освіти, розробляються у деталях і порядку, що встановлюються законом, місцевими та суспільними закладами, відповідно до потреби населення та типу школи; термін навчання у школі – 4 роки; тривалість навчального року не менше 160 днів; 7) вчителями початкових училищ можуть бути російські піддані не молодше за 17 років, які мають педагогічну підготовку або ценз не нижче початкового вчителя; 8) на одного вчителя повинно приходитися не більше 60 учнів або три групи; 9) вищі початкові училища є продовженням нормального курсу початкових училищ [3, 92].

Таким чином, реформа російської шкільної освіти, проведена в 1907 році, намагалася наблизити останню до народу, зробити її доступною для найбідніших верств населення. А це, у свою чергу, викликало супротив реакційного дворянства.

Що стосується Подільської губернії, до складу якої входила й частина території сучасної Хмельницької області, то звіти Управи свідчать про стан початкової народної освіти в губернії на межі 1910 року. За даними видання Подільської губернської управи 1910 року у початкових училищах та школах Подільської губернії якісний показник викладацького складу давав наступну картину: вчителів з вищою освітою – 1, з середньою – 383, тих, які закінчили курси учительських семінарій та педагогічні курси – 450, тих, які пройшли випробовування на звання вчителя – 1076, тих, які не мають свідоцтва на звання вчителя – 509; разом – 2333 особи на 2214 початкових училищ та шкіл Подільської губернії [4, 22].

Аналіз документів Міністерства Народної Освіти, Указів Його Імператорської Величності, звітів Південно-Західної крайової, губернських управ свідчить, що природознавство було обов'язковим предметом, що входив у курс гімназій всієї Російської імперії. На цей предмет відводилося по 2 години щотижня. Окремо вивчалася географія (також по 2 години щотижня). Що стосується фізики, то цей предмет вивчався лише у гімназіях, де дозволялося не вивчати грецьку мову. У Південно-Західному генерал-губернаторстві такою гімназією була 2-га Київська, у решті гімназій фізику як окрему дисципліну не вивчали. Слід зауважити, що програма з фізики того часу містила вивчення таких розділів: у шостому класі – попередні поняття (пропедевтика), рух та сили, учіння про вагу, учіння про рідини, учіння про гази, короткий нарис хімічних явищ. Що стосується природознавства, то в основу викладання покладалася дані фізіологічного та біологічного характеру, як найбільш цікавих для учня. Бажаним було поширювати самостійну роботу з підручником і менше уваги приділяти лекційним методам навчання.

Висновки та перспективи подальших розвідок... Таким чином, ми можемо стверджувати, що природознавство хоча й було обов'язковим предметом, проте об'єднувало у собі декілька сучасних предметів, таких як фізика, біологія, ботаніка, зоологія. Кількість годин, що відводилася міністерськими циркулярами на цей предмет, була недостатньою для ґрунтовного вивчення останнього, і вчителі не мали відповідної методичної підготовки. Через ці причини розвиток шкільного природознавства у кінці XIX – на початку XX століття був швидше регресивним, ніж прогресивним.

До перспективних напрямків подальших досліджень ми відносимо вивчення методико-технологічної складової педагогічного процесу з викладання природничих предметів у початкових та середніх навчальних закладах імперської Росії, зокрема Південно-Західного генерал-губернаторства, зазначеного вище періоду.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Верхратський І. Ботаніка на низшій класі середніх шкіл. – Львів, 1905. – 326 с.
2. Елисеєв В. Программы и правила всѣхъ классовъ мужскихъ гимназій и прогимназій Министерства Народного Просвѣщенія (Съ послѣдними дополненіями и разъясненіями). Изданіе 9-ое (исправленное и дополненное). – Одесса: Книгоиздательство „Родное слово“, 1912. – 169 с.
3. Народная энциклопедія научныхъ и прикладныхъ знаній. Томъ X. Народное образование в Россіи. – Москва: Типографія Т-ва И.Д.Сытина, 1910. – 352 с.
4. Начальное народное образование въ Подольской губерніи. 1908/9 учебный годъ. – Каменецъ-Подольскъ: Типо-литографія Л.Ландвигера, 1910. – 289 с.
5. Отчетъ попечителя киевскаго учебнаго округа о состояніи частныхъ училищъ за 1893 годъ. – К.: И.Н.Кушнеревъ и Ко, 1894. – С. 44-52.
6. Учебныя планы предметовъ, преподаваемыхъ в мужскихъ гимназіяхъ Министерства Народного Просвѣщенія. (Пересмотрены и утверждены г. Министромъ Народнаго Просвѣщенія, на основаніи § 15 Устава гимназій и прогимназій. – Июнь. – 1877. – С.8-20)
7. Хроника // Образование. Педагогическій и научно-популярный журналъ. – Февраль. – №2. – 1896. – С. 105-111.

Аннотація

Л.А.Гуцал

Школьное естествознавческое образование в нормативных документах конца XIX – начала XX века

В данной статье анализируются основные документы, отображающие развитие естествознания конца XIX – начала XX века и определяются причины негативного развития этой науки как школьного предмета.

Ключевые слова: циркуляр Министерства Народного Просвещения, естествознание, школьная реформа 1907 года, гимназия.

Summary
L.A.Hutsal

School Nature Study Education in the Normative Documents of the End of XIX – Beginning of XX Century

The main documents reflecting the development of nature study in the end of XIX – beginning of XX century are studied in the article. The reasons of the negative development of the study as a school subject are determined.

Key words: Ministry of People's Education instruction, nature study, school reform of 1907, gymnasium.

Дата надходження статті

„17” травня 2008 р.

УДК 378.11 + 37.014.1 (045)

І.М.ДАРМАНСЬКА,
кандидат педагогічних наук, доцент
(м.Хмельницький)

УПРАВЛІНСЬКИЙ АСПЕКТ ПРАВОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

В статті розглядається проблема процесу управління правовою підготовкою студентів, які в майбутньому будуть займатися педагогічною діяльністю. Також розкриті взаємозв'язки педагога та студента, які існують між потребами в об'єктивній та суб'єктивній інформації. Описані показники для характеристики ступеня ефективності використаної інформації в управлінні процесом правової підготовки майбутніх учителів.

Ключові слова: майбутні вчителі, використана інформація, правова підготовка, діагностика.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Будь-який управлінський процес характеризується тим, що в ході його здійснення проходить збір, передача і обробка інформації, яка слугує вихідною базою для підготовки організаційно-педагогічних та методичних рішень. Управлінський процес одночасно виступає і як інформаційний. Основні завдання інформаційного забезпечення системи управління навчально-виховною роботою зводяться до:

- своєчасного і повного отримання та оновлення необхідних даних;
- систематизації і групування даних з метою підготовки їх до використання суб'єктом управління (в нашому випадку викладача основ права);
- оперативного доведення до керуючого об'єкта (процесу правової підготовки майбутнього вчителя) прийнятих суб'єктом рішень.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Проблемами правової проблематики займались В.І.Андрейцев, В.І.Бобир, В.Ф.Годованець, А.М.Колодїй, В.В.Копейчиков, М.М.Настюк, О.Ф.Скакун, Ю.А.Хоптяр; питаннями у галузі правової освіти та виховання студентської молоді – А.В.Булгакова, В.В.Головченко, Г.П.Давидов, Г.О.Полозова, Н.А.Ткачова, М.М.Фіцула, а проблемами педагогічної освіти – Л.П.Вовк, А.М.Москаленко, Н.Г.Ничкало, О.Я.Савченко, С.О.Сисоева та ін.

Формулювання цілей статті... Метою статті є дослідження процесу управління правовою підготовкою майбутніх учителів, визначення його складових чинників, а також факторів впливу на його зміст.

Виклад основного матеріалу... Якісне управління навчально-виховним процесом здійснюється лише тоді, коли між суб'єктом і об'єктом управління існує безпосередній зв'язок (Див. рис. 1.).

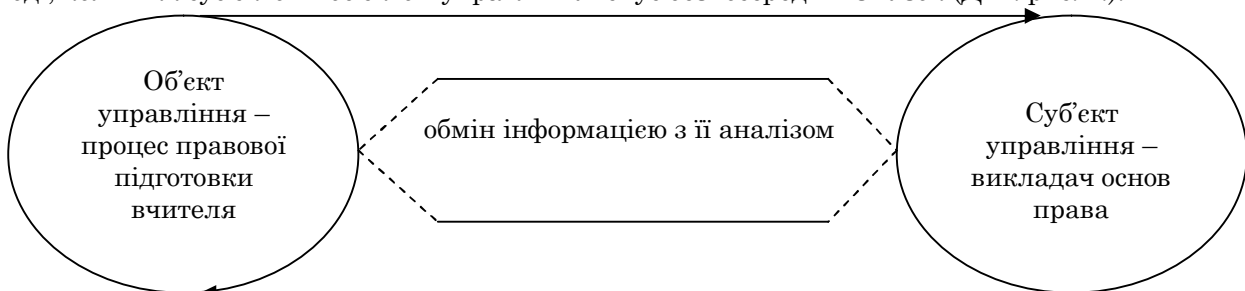


Рис. 1. Інформаційний зв'язок між об'єктом і суб'єктом управління процесом правової підготовки майбутніх учителів

Зв'язок, що забезпечує процес прийняття рішень і передачу останніх на об'єкти, яким управляють, є прямим зв'язком. Але для управління його недостатньо, тому що процес управління передбачає також наявність зворотного зв'язку – інформації про наслідки управлінських дій. Необхідність зворотного зв'язку обумовлена залежністю нових рішень від результатів попередніх. Зворотні зв'язки, які несуть інформацію про стан об'єкта та його реакцію на управлінські рішення, стають базою формування корегуючого рішення. Завдяки інформації, яка надходить по каналах зворотного зв'язку, суб'єкт управління знаходиться постійно в курсі управлінського об'єкта.

Ефективність використання інформації визначається діяльністю користувачів (суб'єктів управління). Перш ніж використати інформацію певним користувачем, слід виявити ступінь її відповідності конкретним вимогам, враховуючи, що:

- інформація володіє великим впливом, якщо її зміст містить відповідне спрямування (очікування) суб'єкта управління;
- сила впливу інформації залежить певною мірою від якості тієї інформації, що вже є в наявності суб'єкта управління, і її повторення не тільки не викликає в нього відчуження, а навпаки, посилює її вплив;
- інформація більш впливова, якщо її зміст не має суперечливих фактів;
- інформація, що містить факти, суперечливі до попередньої інформації, зменшує на певну величину довіру до наведених раніше фактів;
- інформація стає більш достовірною, якщо в ній факти викладені в певній послідовності.

Управлінську інформацію можна поділити на такі класи:

- цільова інформація (опис бажаного стану моделі забезпечення правової підготовки майбутніх учителів);
- предметна інформація (опис властивостей і взаємозв'язків у процесі правової підготовки вчителя);
- контрольна інформація (інформація, що описує процес вирішення управлінського завдання і робить можливою оцінку ступенів його реалізації шляхом порівняння опису бажаного стану і факту).

Крім того, існує інформація, що може бути отримана існуючою у викладача інформаційною системою; об'єктивні потреби в інформації; суб'єктивні потреби в інформації. Взаємозв'язки, що існують між потребами в об'єктивній і суб'єктивній інформації, можна схематично відобразити наступним чином (Див. рис. 2).

Для характеристики ступеня ефективності використання інформації в управлінні процесом правової підготовки майбутніх учителів доцільно застосовувати такі характеристичні показники:

Коефіцієнт абсолютного використання інформації:

$$K_{аві} = \frac{\sum I_{вик.і}}{\sum I_{вхід.і}}, \text{ де,}$$

$I_{вик.і}$ ($i = 1, 2, 3 \dots n$) – використана інформація;

$I_{вхід.і}$ ($i = 1, 2, 3 \dots n$) – інформація, що надійшла.

Коефіцієнт оперативності використання інформації:

$$K_{ові} = \frac{\sum T_{ві} \cdot q_i}{\sum \Delta T_i + \sum T_{ві} \cdot q_i}, \text{ де}$$

$T_{ві}$ ($i = 1, 2, 3 \dots n$) – встановлений термін для надходження конкретного виду інформації;

q_i ($i = 1, 2, 3 \dots n$) – питома вага інформації конкретного виду;

ΔT_i ($i = 1, 2, 3 \dots n$) – відставання від встановленого терміну використання конкретного виду інформації;

Коефіцієнт надійності системи управління:

$$K_{нсу} = 1 - \frac{\sum I_{нер.і}}{\sum I_{вхід.і}}, \text{ де}$$

$I_{нер.і}$ ($i = 1, 2, 3 \dots n$) – нереалізована інформація;

$I_{exid.i}$ ($i = 1, 2, 3 \dots n$) – інформація, що надійшла.



Рис. 2. Взаємозв'язки, що існують між потребами в об'єктивній і суб'єктивній інформації

Необхідність зваженості та обґрунтованості підходів до формування змісту предмета з основ права, визначення доцільного місця його розміщення в загальному навчальному плані професійної підготовки визначається також результатом вивчення стану викладання правових дисциплін у вищих педагогічних навчальних закладах різного рівня акредитації, яке показує відсутність науково обґрунтованих підходів до цього процесу.

Теоретичний аналіз досліджуваної проблеми показує, що у вищих педагогічних навчальних закладах різних рівнів акредитації мають місце суттєві розбіжності в організації процесу правової підготовки студентів – майбутніх педагогів. Передусім це стосується визначення кількості аудиторних годин і годин самостійної роботи студентів для вивчення основ права, а відповідно й змісту робочих навчальних програм. Наявність різних варіантів змісту навчальних робочих програм відповідно визначає різні рівні правової обізнаності майбутніх педагогів, оволодіння ними змістом понять і положень норм права, а також уміння застосувати правові знання у своїй практичній діяльності.

Ми виявили суперечності в процесі правової підготовки майбутніх вчителів початкової школи, зокрема:

- між динамічним характером процесу розвитку національної системи права в Україні та неадекватністю його відображення у змісті правової підготовки майбутніх педагогів;
- між зростаючими потребами до правової підготовки майбутніх учителів з урахуванням світових тенденцій і відсутністю системи науково-методичного забезпечення цього процесу;
- між необхідністю професійного спрямування курсу основ права відповідно до специфіки майбутньої освітньо-виховної діяльності вчителя та поширеними застарілими стереотипними підходами до визначення змісту правової підготовки, характерними для адміністративно-командної системи;
- між прагненнями студентів до поглибленого засвоєння тих чи інших норм права та недостатнім рівнем їхньої психолого-педагогічної підготовленості до вивчення правових дисциплін.

Для діагностування рівня сформованості у студентів умінь аналізувати процеси формування системи права в Україні та використовувати правові знання в майбутній професійній педагогічній діяльності ми пропонуємо використовувати три групи параметричних характеристик цих умінь:

- низький – адаптивно-репродуктивний;
- середній – активно-дійовий;
- високий – аналітично-пошуковий.

Адаптивно-репродуктивний рівень умінь студентів (низький рівень) характеризується тим, що вони володіють мінімумом правових знань, але не можуть диференціювати сутність і явища соціально-правових ситуацій, не вміють визначити основні соціально-правові чинники, встановити причинно-наслідкові зв'язки і залежності між ними.

Студенти, віднесені нами до активно-дійового рівня (середнього рівня), підготовлені до аналізу соціально-правових знань, але для них характерна лише спроба пізнання правових проблем у досить загальному плані. Що ж стосується використання знань норм права в майбутній освітньо-виховній діяльності, то їх увага спрямовується на те, що саме слід зробити, а не на те, як це має відбутися в педагогічному процесі.

Студенти, які досягли аналітично-динамічного рівня (високий рівень), володіють аналітичним підходом до розгляду соціально-правових явищ з опорою на достатньо розвинутий категорійний апарат педагогічно-правового мислення. Ці студенти намагаються підійти до аналізу соціально-правових ситуацій як цілісного системного явища. Вони можуть не тільки активно застосовувати правові знання у своїй практичній діяльності, але й бути активними помічниками-консультантами своїх колег – педагогів, а також батьків.

Для інтенсифікації процесу засвоєння правових знань до кожної теми курсу ми пропонуємо розробити опорні схеми. Опорна схема – різновид схематичної наочності із зображенням певної частини теоретичного матеріалу з виділеними логіко-дидактичними відношеннями між його елементами. Це сукупність юридичних понять, їх властивостей, ознак, відповідних фактів разом із взаємозв'язками та залежностями. Опорна схема – це своєрідне графічне зображення, в якому структурно подається найістотніша інформація з конкретної теми. Інформаційність опорної схеми означає, що вона є носієм певної частини навчальної інформації з конкретного напрямку. Завдяки опорній схемі логічно поєднуються між собою всі структурні елементи наукових знань певного обсягу. Використання опорної схеми є зразком того, як можна скоротити час на вивчення матеріалу і досягти значно ефективнішого його розуміння.

Оволодіння методикою роботи з опорною схемою допомагає студентам не тільки працювати під час лекції, практичних і семінарських занять, але й відтворювати вивчений матеріал, використовувати його при написанні курсових та дипломних робіт.

Для проведення аналізу рівня знань студентів з основ права та вміння застосувати правові знання в педагогічній практиці ми пропонуємо 6 напрямів змісту правової підготовки майбутнього вчителя:

1. Основи загальної теорії держави та права.

Основні завдання занять:

- ознайомити студентів із поняттям держава, її ознаками, теоріями походження, а також із висловлюваннями древніх мислителів з приводу їхнього бачення функціонування правління та встановлення устрою, режиму;
- розглянути основні завдання, мету, ознаки та принципи права.

2. Основи конституційного права України.

Основні завдання занять:

- розглянути структуру, повноваження, функції та порядок діяльності органів державної влади та місцевого самоврядування;
- обґрунтувати значення і роль органів державної влади та місцевого самоврядування в сфері освіти.

3. Основи окремих галузей права України.

Основні завдання занять:

- ознайомити із галузями права, які існують в Україні;
- розглянути сферу дії галузей права в освітянському просторі;
- розглянути основні моменти застосування трудового права в галузі освіти.

4. Основи законодавства України про освіту.

Основні завдання занять:

- актуалізувати і привести в систему знання про діяльність закладів освіти в Україні;
- ознайомити зі змістом статей законів у сфері дошкільної, загальної середньої, позашкільної, професійно-технічної, вищої освіти.

5. Правове регулювання праці педагогічних працівників.

Основні завдання занять:

- розглянути умови укладення та реалізації трудового договору в закладах освіти, а також підстави припинення його дії;
- визначити особливості робочого часу, часу відпочинку, оплати праці, охорони праці, внутрішньої документації в галузі освіти;
- обговорити умови, від яких залежить правовий рівень майбутніх вчителів.

6. Права дитини у світовому контексті.

Основні завдання занять:

- розглянути основну нормативно-правову базу міжнародного масштабу з приводу охорони та захисту дітей;
- обговорити шляхи реалізації норм документів у закладах освіти України.

Висновки та перспективи подальших розвідок... Управління будь-яким процесом є складним явищем і потребує постійного вдосконалення. Збір, передача та якісна обробка інформації, яка слугує вихідною базою для підготовки організаційно-педагогічних та методичних рішень, може бути використана на рівні Міністерства освіти і науки України для розробки стандартів правової підготовки вчителів на основі обґрунтованих підходів до формування змісту предметів з основ права; на рівні обласного інституту післядипломної освіти вчителів для правової освіти педагогічних кадрів у процесі систематичної п'ятирічної передатестаційної перевірки; на рівні вищого педагогічного навчального закладу для визначення місця правових дисциплін у навчальних планах професійної підготовки вчителів; організації міжкафедральної роботи щодо реалізації міждисциплінарних зв'язків з метою посилення засвоєння майбутніми педагогами норм позитивного і положень природного права; на рівні викладача основ права вищого педагогічного навчального закладу щодо використання методичних підходів у викладанні основ права у вищих педагогічних навчальних закладах.

Проведене дослідження не вичерпує проблему правової підготовки майбутніх учителів початкової школи. Перспективними можуть бути управлінські аспекти в сфері дослідження наступності у правовій підготовці майбутніх учителів початкової, основної та старшої школи; проблем поглиблення правової підготовки педагогів у закладах післядипломної освіти; розвитку педагогічної освіти України в стратегії Болонського процесу; здійснення порівняльно-педагогічного аналізу правової підготовки вчителів у країнах Ради Європи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Вовк Л.П. Словник навчально-педагогічних понять і термінів: Методичний посібник / Укл. Л.П.Вовк, Г.Д.Панченко, О.С.Падалка та ін. – К.: Вид-во НПУ ім.М.П.Драгоманова, 2001. – 83 с.
2. Дарманський М.М. Соціально-педагогічні основи управління освітою в регіоні: Монографія. – Хмельницький: Поділля, 1997. – 384 с.
3. Луговий В.І. Тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні (теоретико-методологічний аспект: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01/ Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К.: 1995. – 48 с.
4. Ничкало Н.Г. Проблема освітньо-виховних цілей у професійному навчанні // Єдність раціонального та емоційно-почуттєвого в освітньо-виховних системах. – Харків: ХДПУ, 1996. – С.374-380.
5. Педагогічні технології: наука-практиці: Навчально-методичний щорічник / О.І. Кульчицька, С.О.Сисоева, Я.В. Цехмістер / За ред. С.О.Сисоевої. – К.: ВІОПОЛ, 2002. – Вип.1. – 281с.

Аннотація

И.Н.Дарманская

Управленческий аспект правовой подготовки будущих учителей

В статье рассматривается проблема процесса управления правовой подготовкой студентов, которые в будущем будут заниматься педагогической деятельностью. Также раскрыты взаимосвязи педагога и студента, которые существуют между потребностями в объективной и субъективной информации. Описаны показатели для характеристики степени эффективности использованной информации в управлении процессом правовой подготовки будущих учителей.

Ключевые слова: *будущие учителя, использованная информация, правовая подготовка, диагностика.*

Summary

I.M.Darmans'ka

The Aspect of Law Management in Future Teachers Education

The problem of governing of students' law education, who will have pedagogic education is set in the article. The link between a pedagogue and a student, who are the users of objective and subjective information is developed. The characteristic evidence of the level of effectiveness of used information in governing of the students' law education (future teachers) is described.

Key words: *future teachers, used information, law education, diagnostic.*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ

У даній статті розкрито роль психолого-педагогічної підготовки у процесі набуття студентами професії юриста. Проаналізовано складові психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів: у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін, проходження виробничої практики, позааудиторній діяльності тощо.

Ключові слова: мораль, етика, психолого-педагогічна підготовка, педагогічна культура.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Державотворчі процеси, що відбуваються в Україні, викликають нагальну потребу в гуманізації та демократизації суспільного життя. Сьогодні Конституцією людина визнана найвищою соціальною цінністю і на перший план висуваються гарантії її прав та свобод. У цих умовах росте соціальне значення юриспруденції та юридичної професії. Адже діяльність юриста торкається найважливіших благ та інтересів людей, пов'язана із вторгненням в їх особисте життя, а інколи – й з обмеженням прав, прийняттям рішень, які впливають на подальшу долю людини.

Юридична освіта як одна із важливих складових загальнонаціональної системи освіти має завданням забезпечувати потреби суспільства у висококваліфікованих кадрах юристів, здатних у процесі практичної діяльності керуватися принципом верховенства права, знати й поважати закони, бути справедливими і гуманними, здатними до співпереживання та милосердя, нести відповідальність за прийняті рішення.

Навчально-виховний процес у ВНЗ, які готують фахівців у галузі права, покликаний формувати у студентів високу культуру, гуманістичний і демократичний світогляд, високі моральні якості, виховувати їх патріотами, інтелігентами, творчими та компетентними фахівцями, соціально активними особистостями. Формування особистості – надзвичайно актуальна і складна проблема, вирішення якої вимагає, з одного боку, пошуку та приведення в дію нових форм і методик організації цього процесу, а з іншого – активізації традиційних видів діяльності, збереження досягнень минулого. Таке поєднання ґрунтується на загальнопедагогічному принципі безперервності й наступності, сутність якого полягає в перетворенні формування та розвитку особистості в процес, що триває впродовж усього життя [1, 296-297].

Ось чому необхідно значно посилити роль психолого-педагогічних знань у формуванні майбутніх юристів-професіоналів, підготовці їх до повноцінної соціальної активності в усіх проявах і забезпечення в такий спосіб трансляції культури в нове покоління, так само, як і включення кожного індивіда в цю культуру.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... До циклу психолого-педагогічних дисциплін, на нашу думку, входять: основи психології і педагогіки, юридична деонтологія, юридична психологія, риторика, педагогіка вищої школи, психологія вищої школи, етика юриста. Дану проблему досліджували О.Бандурка [6], П.Біленчук, І.Бризгалов, С.Вітвицька, В.Горшенєв, В.Комаров, О.Скакун, С.Сливка [3], Г.Яворська [2] та інші українські вчені-правники та педагоги. На їхню думку, головним завданням дисциплін цього циклу є формування високого рівня психологічної та педагогічної культури працівників-правознавців. Юрист має знати не лише законодавство та акти правозастосування, уміти їх роз'яснювати і тлумачити, його професійна діяльність зобов'язує мати глибокі знання педагогіки, знати норми моралі та моральності. Він має бути готовим до участі в правовому вихованні громадян, тому обов'язок юристів-студентів – оволодіти методами, формами і засобами педагогічного впливу на особистість [2]. На думку С.Сливки „педагогічна культура юриста є необхідним складовим елементом професійної культури в цілому. Це творче освоєння теорії і методики проведення правового виховання громадян та профілактичної роботи на засадах педагогічної теорії, сучасних та інноваційних технологій і професійного такту” [3, 201].

Формулювання цілей статті... Метою даної статті є розкриття проблем психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів.

Виклад основного матеріалу... До структури педагогічної культури відносять такі компоненти: особистісний (педагогічна спрямованість, психолого-педагогічна ерудиція, освіченість, високі моральні якості) та діяльнісний (педагогічна майстерність, педагогічна творчість, культура педагогічного спілкування, самовдосконалення тощо) [4].

Стосовно психологічної культури слід зауважити, що поки що не існує загальноприйнятого розуміння цього феномену, або якогось більш-менш логічно завершеного його визначення. На думку В.Рибалки, під психологічною культурою розуміється соціально, онтологічно та внутрішньоособистісно

детермінований рівень свідомого засвоєння, використання та функціонування психологічних цінностей, якими виступають ефективні психологічні знання, вміння, навички, здібності до високоефективної психологічної діяльності [5].

Щодо психологічної культури юриста, то, як вважають О.Скакун та О.Бандурка, це система психологічних властивостей, що формуються в процесі раціонального взаємозв'язку особи юриста і вимог, що висуваються професією. Вона знаходить вираження у співвідношенні структури особи (його волі, розуму і почуттів) і системи правових норм, конкретизується в юридичній діяльності, характерних властивостях окремих правничих професій, навичках і прийомах використання психологічних знань при розгляді юридичних справ, у складних і заплутаних ситуаціях, у процесі спілкування, у міжособистісних відносинах (психологічна сумісність, психологічний клімат у взаємовідносинах), при вирішенні конфліктів тощо [6].

З урахуванням наукових досліджень інших вчених (О.Бандурка, В.Горшенцов, В.Комаров, В.Рибалка), у структурі психологічної культури юриста виокремлюємо такі компоненти:

- знання психічного складу людини (психічні особливості, психічні стани, психічні процеси, інтелектуальні, волевові та емоційні якості тощо), системи психічних властивостей особистості мотиваційного характеру, які лежать в основі юридичної діяльності;
- впевненість у необхідності психологічних знань для високопрофесійної юридичної діяльності;
- вміння користуватися психодіагностикою для виявлення психічного складу особистості, рівня психологічної атмосфери розгляду юридичної справи, професійно значущих психологічних здібностей та якостей тощо.

Автором статті у процесі підготовки кандидатської дисертації з проблем формування моральної культури майбутніх юристів проведено попередній пошук ефективних психодіагностичних методик. Пошуки ґрунтувались на тому, що ці методики нададуть можливість не тільки виявити міжіндивідуальні відмінності або описати індивідуальні структури, а й дати пояснення в межах психологічних уявлень (психологічних конструктів). Відомо, що обґрунтування взаємозв'язків між зафіксованими емпіричними змінними, тобто отриманими шляхом спостереження, опитування тощо, і латентними змінними, тобто передбачуваними чинниками відмінностей у структурах психічних якостей, включає звернення як до психологічних теорій, так і до статистичних моделей [7].

Широке застосування малоформалізованих методик у комплексі з високоформалізованими дозволило нам фіксувати зовнішні поведінкові реакції досліджуваних у різних умовах, а також такі особливості внутрішнього світу особистості, які складно виявити іншими способами, наприклад, почуття, переживання деякі інші.

Так, для з'ясування етичних позицій респондентів нами адаптовано стосовно юридичної професії тест, взятий із праць: Barnett T., Bass K., Brown G. *Religiosity, ethical ideology and intentions to report a peer's wrongdoing* // *Journal of Business Ethics*, 15; Glass R.S., Wood W.A. *Situational determinants of software piracy* // *Journal of Business Ethics*, 15. Тест „Погляд у себе: індивідуальний етичний профіль” адаптовано за: Sashkin, M., Morris, W.C. *Experiencing Management*. Reading, Mass.: Addison. Уміння студентів пристосовуватися до багатоманітного середовища та здатність бути толерантними досліджувалося нами із застосуванням тесту „Погляд у себе: толерантне ставлення до багатоманітності”, який взятий з Hill-Storks, H. *Diversity Self- Assessment Questionnaire*. Used with permission.

Надзвичайно важливе значення мають психологічно-педагогічні дисципліни для формування моральної культури фахівців у галузі права. Нами досліджено ставлення студентів до вивчення дисциплін, які за змістом мають моральне наповнення і найактивніше впливають на формування особистісних утворень майбутнього юриста. Воно свідчить, що вважають за необхідне збільшити кількість годин на такі предмети, як „Етика”, „Естетика”, „Юридична (правнича) деонтологія” 9,6%; позитивне ставлення до курсу „Етика юриста” висловили 28,4% опитаних. Лише 39,0% респондентів підтримують пропозицію щодо виділення за рахунок встановленого ліміту часу навчальних годин для розгляду моральних проблем з предметів, які входять до циклу професійно орієнтованих дисциплін.

На ставлення студентів до тих чи інших дисциплін впливають різні чинники: зміст навчальної дисципліни; педагогічна майстерність викладачів; індивідуальні інтереси і нахили студентів. Однак, на думку Л.Хоружої, найважливішою причиною незатребуваності, низької ефективності методологічних дисциплін, які сприяють загальному розвитку, підвищують культуру, формують моральну свідомість і моральні якості майбутнього фахівця, є їх *професійна незорієнтованість* [8].

Але виховати спеціаліста гуманним, демократичним, чесним, справедливим тільки шляхом моралізування і закликів, не змінюючи парадигму його професійної освіти, неможливо.

Відсутній механізм неперервного оновлення змісту юридичної освіти відповідно до сучасних потреб українського суспільства. У навчальних планах ВНЗ немає спеціалізованих дисциплін, що у своєму змісті безпосередньо зорієнтовані на формування моральної культури майбутніх юристів. Так, про психологічну та моральну культуру, етику юриста лише згадується в процесі вивчення курсу „Юридична деонтологія” (передбачено на лекції 12 навчальних годин і на практичні та семінарські заняття – 8

навчальних годин). Вивчення навчальних і робочих програм таких методологічних дисциплін, як „Етика”, „Естетика”, „Філософія”, що найактивніше впливають на формування особистісних утворень, свідчить, що вони не зорієнтовані на юридичну професію, зміст не відповідає реальним потребам майбутніх фахівців у галузі права.

Щодо професійної етики, то її впровадження у навчальні плани всіх без винятку спеціальностей є нагальною потребою часу. Особливо це стосується юристів. На жаль, в Україні лише впродовж 2004-2005 років з'явилися видання В.Лозового, О.Петришина „Професійна етика юриста” і Г.Гребенькова, Д.Фіолевського „Юридична етика”, яка рекомендована Міністерству і науки України як навчальний посібник. На нашу думку, у монографіях, навчальних підручниках і посібниках, наукових статтях етика юриста в більшості випадків подається як збірник моральних норм. Підвищена увага звертається на службовий етикет. У той же час у наукових дослідженнях правничого спрямування майже не відображається специфіка вирішення моральних проблем, які виникають у процесі юридичної діяльності.

Ось чому запровадження в життя прикладної етики дасть можливість навчити майбутніх юристів мистецтву використання моральних постулатів (нормативної етики) в юридичній практиці. „Прикладна етика – це сфера практичного знання, в якій розглядаються сучасні життєво важливі проблеми” [9,165].

Виходячи з нагальної необхідності та враховуючи відсутність у навчальних планах саме такої прикладної етики, нами розроблена навчальна та робоча програми дисципліни, а також курс лекцій з „Етики юриста”. Вчена рада та ректорат підтримали ініціативу, і автор цієї статті упродовж 3 років вів цей предмет для студентів 5-го курсу юридичного факультету Хмельницького університету управління та права.

Слушною є пропозиція Д.Фіолевського щодо введення в навчальні плани вищих навчальних закладів усіх форм власності спеціальної дисципліни „Етика юриста”, головною метою якої було б формування в майбутнього спеціаліста етичних поглядів щодо моральності й високої поваги до законів держави [10, 114].

Таким чином, є необхідність висловити деякі висновки та пропозиції.

1. Зростання ролі моральних засад і цінностей, поступова гуманізація суспільних відносин в Україні викликають потребу в завершенні відпрацювання галузевого стандарту освіти зі спеціальності „Правознавство” на всіх освітньо-кваліфікаційних рівнях (ОКР), передбачивши в ньому:

- ✓ збільшення кількості навчальних годин на вивчення курсу „Юридична деонтологія”;
- ✓ передбачити навчальні години на вивчення курсу „Педагогіка для правників” або „Основи педагогіки” для ОКР „бакалавр”;
- ✓ збільшити кількість навчальних годин на вивчення „Психології загальної” і „Юридичної психології” для ОКР „бакалавр”;
- ✓ запровадження в усіх вищих навчальних закладах як обов'язкового курсу „Етики права”, „Професійної етики юриста” („Юридичної етики”) тощо.

2. З метою посилення професійної зорієнтованості предметів гуманітарної сфери МОН України необхідно систематично проводити конкурси на кращий підручник з цих предметів, запрошуючи до співпраці науковців та практиків-юристів, педагогів, істориків, психологів та інших фахівців.

3. Відповідно до сучасних цілей та потреб суспільства рекомендувати МОН України:

- ✓ відпрацювати механізм неперервного оновлення змісту юридичної освіти у ВНЗ, передбачаючи в освітньо-професійних програмах підготовки фахівців спеціалізовані дисципліни, які зорієнтовані на формування професійної культури, зокрема і таких важливих аспектів, як моральної, психологічної та педагогічної культури, вирішення етично складних ситуацій морального вибору, які виникають у процесі юридичної діяльності, засвоєння майбутніми юристами історії правничої думки в Україні тощо;
- ✓ надати методичну допомогу керівництву вищих навчальних закладів у вдосконаленні етично орієнтованих дисциплін шляхом внесення змін у навчальні та робочі програми, а також активного використання міжпредметних зв'язків, інтегрованих курсів тощо;

4. У зв'язку із зростанням ролі науково-педагогічних працівників у формуванні моральної культури як складової професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі права:

- ✓ МОН України відпрацювати систему роботи з кадрами у ВНЗ всіх форм власності, які готують майбутніх юристів, та механізм її впровадження в практику діяльності з визначенням на основі психодіагностичних методик вимог до педагогічних здібностей, якостей, рівня компетентності, майстерності тощо; добору науково-педагогічних працівників та їх систематичну атестацію;

✓ Міністерству та МОН України відпрацювати систему підготовки та перепідготовки кадрів для вищої юридичної освіти;

✓ розглянути питання про створення в структурі МОН України (на базі юридичного факультету КНУ ім. Т.Шевченка або НЮА України ім. Ярослава Мудрого) інституту підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів для вищої юридичної освіти;

- ✓ МОН України вивчити питання про доцільність створення у ВНЗ III-IV р.а. всіх форм власності кафедр психології та педагогіки вищої школи;
 - ✓ для підвищення рівня професійно-педагогічної підготовки викладачів, озброєння їх психолого-педагогічними та методичними основами організації навчально-виховного процесу, науково-дослідної роботи та формування моральної культури студентів розглянути питання про створення і функціонування довготривалих (4-6 місяців) курсів на базі виділених МОН України педагогічних ВНЗ;
 - ✓ створення у ВНЗ усіх форм власності системи роботи з підвищення рівня педагогічної та психологічної культури науково-педагогічних працівників шляхом запровадження шкіл педагогічної майстерності, проведення психолого-педагогічних семінарів, читань, конференцій, відкритих і показових занять, виставок психолого-педагогічної літератури тощо;
 - ✓ ректоратам ВНЗ запровадити в наукових збірниках (часописах, вісниках тощо), як обов'язкову рубрику „Із досвіду педагогічної роботи”, забезпечити систематичну публікацію результатів різноманітних психолого-педагогічних досліджень та методичних пошуків, зокрема з проблем формування моральної культури;
 - ✓ методичним радам ВНЗ сконцентрувати увагу на розробці та виданні, у т.ч. з грифом МОН України, методичних посібників та окремих розробок з методики викладання з усіх предметів, передбачених навчальними планами;
 - ✓ ректоратам ВНЗ усіх форм власності розробити систему ефективного заохочення працівників до підготовки дисертацій із спеціалізацією за педагогічними спеціальностями.
5. У зв'язку з вимогами Болонського процесу та переходом вищої школи до ступеневої системи освіти оновити зміст базової педагогічної освіти шляхом розширення курсу педагогіки вищої школи та психології в структурі магістерської підготовки, передбачивши оволодіння знаннями, навичками та вміннями використання сучасних педагогічних технологій, психодіагностичних методик тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / Кол. авторів: Бартенева І.О., Богданова І.М. та ін. – Одеса: ПДПУ ім. К.Д.Ушинського, 2002. – 344с.
2. Яворська Г.Х. Педагогіка для правників: Навчальний посібник. – К.: Знання, 2004. – 335с.
3. Сливка С.С. Правнича деонтологія: Підручник. – К.: Атіка, 1999. – 336 с.
4. Шевчук В.І. Формування педагогічної культури у слухачів Академії Прикордонних військ України в процесі військово-професійної підготовки: Дис... канд. пед. наук. – Х.: АПВУ, 1999. – 17с.
5. Рибалка В.В. Визначення поняття психологічної культури особистості у міждисциплінарному контексті. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Збірник наук. праць / Редкол.: І.А.Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця, 2004. – 503с.
6. Бандурка О.М., Скакун О.Ф. Юридична деонтологія: Підручник. – Харків: Вид-во НУВС України, 2002. – 336с.
7. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учеб. пособ. – М: Академия, 2001. – 304 с.
8. Хоружа Л.Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів: Дис... д.пед.наук. – К.: Інститут педагогіки АПН України, 2004. – 386 с.
9. Некрасов А.И. Этика: Учебное пособие. – Х.: Одиссей, 2003. – 400 с.
10. Фіолевський Д. Актуальні проблеми юридичної освіти // Право України. – 2004. – №2. – С.114-117.

Анотація

А.И.Денищик

Психолого-педагогическая подготовка будущих юристов

В данной статье раскрыта роль психолого-педагогической подготовки в процессе овладения студентами профессией юриста. Проанализировано составные психолого-педагогической подготовки будущих юристов: в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин, прохождения производственной практики, внеаудиторной деятельности и т.д.

Ключевые слова: мораль, этика, психолого-педагогическая подготовка, педагогическая культура.

Summary

О.І.Денишчик

Psycho-Pedagogical Preparation of the Future Lawyers

The role of psycho-pedagogical preparation in the course of students' mastering the profession of a lawyer is revealed in this article. The compounds of psycho-pedagogical future lawyer's preparation: in the course of studying of psycho-pedagogical disciplines, passage of the industrial practice, out-of-class activity etc. are analyzed.

Key words: moral, ethics, psycho-pedagogical preparation, pedagogical culture.

Дата надходження статті

„5” травня 2008 р.

СПРИЙМАННЯ ХУДОЖНЬОЇ ПРАВДИ ЧЕРЕЗ ГУМАНІСТИЧНУ СПРЯМОВАНІСТЬ ЛІТЕРАТУРНОГО ТВОРУ (ЗА РОМАНОМ В.БАРКИ „ЖОВТИЙ КНЯЗЬ”)

У статті розглядається проблема сприймання художньої правди через гуманістичну спрямованість твору (за романом В.Барки „Жовтий князь”).

Ключові слова: гуманізм, гуманістична спрямованість, художнє сприймання.

Постановка проблеми в загальному вигляді... У сучасних умовах, коли різко зростає роль особистості, самостійності людини, її суб'єктивних якостей і творчого потенціалу, в центр виховного процесу висувається гуманістична орієнтація. Поза сумнівом, значною мірою розв'язанню цієї проблеми сприяє література.

А кожна епоха, залежно від її специфіки та домінування певних поглядів, закономірно вносить свої корективи до проблеми гуманізації, авторської позиції в художньому творі. Щоб студенти на заняттях з літератури розкривали гуманістичні критерії, треба щоб вони зрозуміли своєрідні маркери, за якими приховується категорія гуманізму у тексті.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Проблема художнього сприймання завжди була в полі зору педагогічної науки. Їм присвятили свої роботи психологи, педагоги, методисти. Завдячуючи працям П.М.Якобсона, Л.С.Виготського, І.О.Синиці, Н.Й.Волошиної, Є.А.Пасічника, В.В.Халіна, ми отримали можливість дослідити процес сприймання літературних творів та їх специфіку, навчилися пізнавати мистецтво, розуміти і сприймати художню правду літературного твору [4].

Формування цілей статті... Метою даної статті є теоретичне обґрунтування дослідження тексту на предмет гуманістичної змістовності.

Виклад основного матеріалу... „Що більше я думаю, то більше переконуюсь, що нема нічого художнішого за любов до людей” – ці слова видатного французького живописця Ван Гога міцно пов'язують дві категорії – „гуманізм” і „художність” [1].

Немає сумніву у тому, що одним із базових змістових критеріїв художності творів є їх гуманістичний потенціал. Усі ж – без винятку – класики світової літератури є гуманістами.

Вочевидь, людство свідомо, а то й підсвідомо – на рівні інстинкту самозбереження, – відчуває духовну потребу у творах із потужним гуманістичним потенціалом. Таким чином зумовлюється аксіологічна значущість гуманістичного потенціалу в літературі, яка безпосередньо впливає на формування гуманістичних переконань, моральних і громадянських ідеалів, духовно збагачує студентів. Сам процес виявлення та аналізу художніх смислів має відбуватися у найтіснішому зв'язку з виявленням механізму їх породження. Йдеться про рецептивну поетику, яка базується на психології художнього сприймання. Так, аналізуючи роман В.Барки „Жовтий князь”, звертаємо увагу на змістовий та поетичний аналіз гуманістичної проблематики. У творі зображено українську селянську родину Катранників у період голодомору 30-х років ХХ століття на Україні. Саме вона символізує образ добра і є першою складовою опозиції „людина – влада”. Перед читачем постає картина руйнації світової селянської родини, члени якої один за одним гинуть від голоду.

Як після першого прочитання твору, так і після детального системного аналізу образів роману можна упевнено стверджувати, що образ кожного члена сім'ї створювався як образ доброї, порядної, високоморальної особистості.

І саме тому родину Катранників без перебільшення можна назвати ідеальною. Споглядання ідеалу, його осмислення породжують глибоке естетичне враження, читач переживає стан емоційного піднесення, захоплення. На думку П.Симонова, „...головне у художньому творі – це той позитивний ідеал, який присутній при відтворенні навіть непривітних, дисгармонійних, ворожих людині сил” [5].

Ідеальна родина Катранників протиставляється недосконалій дійсності, стає суб'єктом пошани. Саме тому руйнування, знищення світлої, сповненої моральних позитивів родини Мирона Даниловича не ворогами, не під час війни, а саме владою, яка задумала і по-диявольськи втілила в життя голодомор, викликають у читача емоційні стани образи, обурення та гніву.

Звертаємо увагу і на те, що образ ідеальної, гармонійної родини Катранників є цілісним. Зображуючи кожного з членів родини, автор створив завершену систему образів. Усі засоби „працюють” на кінцевий результат – створюють цілісний образ кожного з Катранників та родину в цілому.

Тут же аналізуємо образ Зла як образ тоталітарної влади, що знищувала селянство з допомогою штучно організованого голоду. Цей образ добре розроблений. Він розмаїтий, системно нюансований, сповнений комплексом складних символів. У романі влада структурована таким чином:

1. Жовтий князь: а) образ радянського вождя; б) узагальнений образ тоталітарної системи – образ Зла, що матеріалізується у постаті звіра.

2. Урядові чиновники: а) координатори влади, що перебувають на владній вершині – „головні з Москви”; б) партійці – представники Москви, що живуть у містах („шишки” у чорношкірих кашкетах, партійщина високого рангу”).

3. Намісники влади на місцях: а) партійці, яких присилають із центру – „саранча із столиці”; б) активісти, що формують загони на місцях; в) комсомольці, піонери; г) власне селяни, які підкорилися; йдеться про показову для тоталітарної системи аморфну категорію людей, яких Василь Барка називає „ті, хто голосує за”.

Василь Барка майстерно передає атмосферу жорстокості, негуманного ставлення до людей. Поступове знищення цієї сім’ї тоталітарною владою драматизує твір, до краю загострює конфлікт між Добром і Злом, викликаючи відтак тривалу у часі, постійно пульсуючу трагічну емоцію. І то є не тільки емоція жаху, ні. Художність ґрунтується на інтелектуальній емоціональності, якої домагався автор „Жовтого князя”.

Сутність конфлікту, що є втіленням боротьби Добра і Зла, можна назвати абсолютним. Протистояння Добра і Зла еквівалентне електричним протилежним зарядам. Зіткнення цих сил генерує потужний заряд художньої енергії. Споглядання трагедії українського селянства, яку системно відображено у „Жовтому князі”, викликає у читача ряд емоційних станів, що ведуть його до катарсисного потрясіння та духовного очищення.

Гармонія родини Катранників багато в чому ґрунтується на дотриманні християнських цінностей. Введення християнської лінії посилює гуманізм твору, – що і стає одним із джерел художності „Жовтого князя”.

За Баркою, основа християнської релігії – вірування у Христа, який дарує всім любов, прощення та надію на вічне життя. Істину, твердить письменник, можна пізнати через віру, і саме істина дає любов, мудрість, спокій та надію. Храм віруючих зруйнувати неможливо, бо це не лише архітектурна споруда, але духовний субстрат, що міститься у серці кожної віруючої людини. Віра є могутньою моральною зброєю, здатною перемогти усе: „Хто з вірою в істину Христа, той – людина „святої правди”, як любив казати Шевченко, беручи слова з Євангелії, а ця правда перемагає смерть, гріх і всяке рабство навіки”. Християнський мотив у творі Барки засвідчує необхідність віри у людині, її значущість якраз і полягає у ствердженні людяного у людині.

А катарсис є емоційним потрясінням, яке викликане трагічними подіями, що відображені у даному творі.

Сильне емоційне потрясіння призводить до духовного, морального очищення читача, сповнює його душу надією.

Поетика катарсису тут ґрунтується на кількох базових позиціях: на високому ступені драматизації твору, що змушує читача пережити низку афектів; на певному поштовху, який детермінує фінальний катарсисний спалах, який у „Жовтому князі” породжується образом світлого ореола, що почав випромінюватися врятованою Катранником церковною чашею.

На цій основі визначаємо, як гуманістична спрямованість роману впливає на формування особистості.

„Жовтий князь”, у свою чергу, є глибоко релігійним твором, сповненим християнських мотивів і символів. Основа християнської релігії – вірування у Христа, який дарує всім любов, прощення та надію на вічне життя.

Віра є могутньою моральною зброєю, що здатна перемогти все.

У даному творі віра допомагає вистояти і не скоритися, не втратити людське в людині. Тут гуманізм підноситься до абсолюту. Одна з центральних заповідей християнства, адептом якого є Василь Барка, закликає: „Люби ближнього!”.

Центральною опозицією є змістове відношення „людина – влада”. Людина – Добро, влада – Зло. І „людина” і „влада” виступають як два потужні художні поля, які перебувають у конфлікті з високим рівнем драматизації.

Висновки... Отже, саме такі твори викликають у читача гострі емоційні переживання, допомагають усвідомити правдивість зображення подій. Але стати співавтором читач зможе лише тоді, коли сприйме те, що приховано у тексті, увійде в його образно-художній зміст і зможе по-своєму, не відходячи від життєвої правди, тлумачити написане.

Все, що пов’язано зі ствердженням людяного у людині, що возвеличує людину, що захищає її особистість, прагне їй допомогти, наділене особливою здатністю збуджувати емоційну сферу читача, розкриваючи йому красу людяності, красу гуманістичного чину.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Ван Гог В. Письмо. – М., 1968 – С.8.
2. Волошина Н.Й. Наукові основи методики літератури. – К.: Ленвіт, 2002 – 343с.
3. Дзюба І. Між культурою і політикою. – К., 1998. – С.36.
4. Пасічник С.А. Методика викладання літератури в середніх навчальних закладах. – К.: Ленвіт, 2000 – 383с.
5. Симонов П.В. Что такое эмоция? – М., 1968. – С.75.

Аннотация

Г.А. Дорош

В статье рассматривается проблема восприятия художественной правды путем гуманистического направления произведения (по роману В.Баркы „Желтый князь“).

Ключевые слова: гуманизм, гуманистическая направленность, художественное восприятие.

Summary

H.O.Dorosh

The problem of accepting of fiction truth by means of humanitarian direction of the work (on the novel „Yellow Prince” by V.Barkey) is studied..

Key words: humanism, humanistic direction, artistic accepting.

Дата надходження статті

„15” січня 2008 р.

УДК 373.5 (477.75)

Е.Р.ЗАРЕДИНОВА,
кандидат педагогічних наук
(м.Сімферополь, АР Крим)

**ВИХОВНИЙ ТА КРОС-КУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ЦІННІСНИХ
ВЗАЄМИН У КРИМСЬКОТАТАРСЬКІЙ СІМ'І**

Стаття присвячена проблемі формування морально-ціннісних взаємин батьків і дітей в історії кримськотатарської педагогіки. У роботі проаналізовано філософські, психолого-педагогічні та крос-культурні аспекти досліджуваної проблеми. Розкрито розвиток педагогічних ідей і сімейного виховання кримських татар в науці. Розроблено критерії і показники сформованості морально-ціннісних ставлень батьків і дітей. Визначено виховний потенціал кримськотатарської сім'ї й обґрунтовані її морально-ціннісні традиції і особливості формування взаємин батьків і дітей у кримськотатарській педагогіці.

Ключові слова: батьки, діти, виховання, морально-ціннісні взаємини, крос-культурні зв'язки, кримськотатарська сім'я, технології виховання, школа.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Виважена державна політика України щодо етноменшин має незаперечне значення і для кримськотатарського народу, який гостро потребує реабілітаційних заходів як щодо окремої особистості, так і сім'ї як основного осередку суспільства.

Сучасна кримськотатарська сім'я перебуває у пошуках ефективних шляхів розв'язання проблем освіти та виховання дітей, які передбачають формування таких внутрішньосімейних взаємин, які давали б їй можливість вижити і реалізуватися в нових соціально-економічних умовах, зберегти національні особливості, виховувати молодь на духовних і моральних цінностях свого народу.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Цілі виховання нових культурних, моральних і духовних цінностей, зміцнення традицій виховання дітей у кримськотатарській сім'ї відображені у Конституції України, законах України „Про освіту”, „Про дошкільну освіту”, „Про загальну середню освіту” та „Про позашкільну освіту”, Державних програмах України та програмах АР Крим, зокрема „Яшлыкь – миллет ишанчы. Молодь – надія нації”, „Халкь темели – кьоранта. Сім'я – основа нації”.

Слід відзначити, що теоретичні основи виховання дітей у сучасній кримськотатарській сім'ї тісно пов'язані з гуманістичним напрямом тюркської філософсько-педагогічної спадщини. Найповніше ці ідеї представлені в працях філософів, мислителів і педагогів Д.Азаді, А.Акаєва, М.Бедиля, А.Джамі, А.Дехлеві, А.Доніша, У.Кей-Кавуса, А.Нізамі, О.Хайяма, Н.Хісрава, А.Хорезмі, А.Фарабі та ін., а також видатних кримськотатарських мислителів і педагогів – А.Айвазова, І.Гаспринського, А.Гірайбая, У.Іпчи, А.Кадрі-заде, А.Лятіф-заде, М.Нузета, А.Одабаша, С.Озенбашли, А.Чергеева, Б.Чобан-заде.

Розвиток основоположних гуманістичних ідей виховання дітей у кримськотатарській родині в нових умовах дістав відображення у працях Г.Ашурова, І.Мумінова (мораль як філософська категорія і

моральне виховання), Ш.Акмольфоева, А.Некряча (світоглядні основи та принципи виховання), Р.Азімова, А.Гусейнова (моральні фактори), Р.Абдуллаєва, А.Мирзаакбарова (гуманізм), А.Бекбоева, А.Бреусенко, В.Сіверс (моральні цінності), А.Аль-Саді (моральні ідеали), Т.Аболіной, А.Фалеева (моральна свідомість), А.Сауда, Д.Ефендієва (крос-культурні зв'язки), А.Кримського, А.Самойловича (етнічні та культурні особливості народу).

Трансформацію і розвиток морального виховання дітей у кримськотатарській сім'ї засобами етнопедагогіки вивчали З.Мустафаєва, Ф.Усеїнов, С.Харахади, М.Хайруддінов; особливості морального виховання в кримськотатарській сім'ї – С.Абдурахманова, Ш.Ідрісова, моральні традиції кримськотатарської сім'ї – Е.Байрамов, Л.Бекірова, Г.Білял-кизи, формування поваги до батьків – І.Аблякімов, П.Аджерєдінов, специфіку морального виховання дітей кримських татар в умовах діаспори – Г.Керімова, Г.Усеїнова, Д.Хайредінов.

Вагомий внесок у дослідження проблеми інтеріоризації й інтеграції виховання моральності в дітей різного віку зробили українські і російські вчені. У ряді досліджень обґрунтовано ціннісний підхід до організації виховного процесу (В.Оржеховська, О.Сухомлинська, М.Ярмаченко). Педагогічну сутність сучасних методик морального виховання школярів розкрито в дослідженнях К.Журби, В.Киричок, К.Чорної, а особливості моральної поведінки дітей у роботах С.Анісімова, Г.Гумницького. Вплив сімейного виховання на формування особистості дитини досліджують Т.Алексеєнко, Т.Кравченко, В.Кузь, Л.Повалій, В.Постовий, О.Хромова; організацію взаємодії сім'ї і школи в моральному вихованні молодших школярів – О.Докукіна, В.Кондратюк, ідею гуманізації взаємин батьків і дітей – А.Дьяконова.

Формулювання цілей статті... Сім'я у кримських татар була і залишається осередком їхнього життя. Саме сім'я забезпечує те виховне середовище, в якому підрастає покоління засвоює моральні цінності і формує необхідні для особистісного зростання якості.

Таке залучення до високої моралі і духовних цінностей визначає характер суспільства в цілому, а також рівень його цивілізації [1, 64]. Тому метою нашої статті є розгляд проблеми формування морально-ціннісних взаємин дорослих і дітей у кримськотатарській сім'ї у історичному та крос-культурному аспекті.

Виклад основного матеріалу... Багатовічна мудрість, історичний, народний та життєвий досвід кримських татар не тільки визначили соціальну та особистісну значимість інституту сім'ї, а й виробили і відшліфуvalи сімейний устрій, сформували такі внутрісімейні взаємини, які б відповідали умовам життя, світогляду та моралі кримськотатарського народу. Це свідчить про значущість для кримських татар здорових морально-ціннісних стосунком як між дорослими членами сім'ї, так і між батьками і дітьми.

Усталені в процесі тривалого історичного періоду морально-ціннісні стосунки кримськотатарської сім'ї надзвичайно багаті і багатогранні, характеризуються як зовнішньою спрямованістю на соціум, так і внутрішньою – безпосередньо на членів родини, що свідчить про тісну взаємодію сім'ї і суспільства в рамках цілісного організму, де все ґрунтується на взаємозв'язках і взаємовпливах.

Вивчення тих небагатьох історичних матеріалів, які дійшли до нас, зокрема праць Н.Маркса „Легенди Криму” (1917 р.), П. Нікольського „Описание сенатского исторического архива Таврической ученой архивной комиссии” (1917 р.), А. Самойловича „Среди крымских татар, летом 1916 г. (1918 р.), Н.Теребинської-Шенгер „Кримські татари” (1920 р.), Ф.Хартаха „Историческая доля крымских татар (1866 р.) та ін. вказує на зв'язок назви Кримського півострова з назвою його корінного населення – „киримли” або „кримці”, як себе називали кримські татари. Сучасні дослідники (В.Алексєєв, А.Меметов) погоджуються з цим твердженням і пояснюють виникнення кримськотатарського народу у результаті злиття тюркізованих та ісламізованих нетюркських племен, нащадків тавро-скіфів і готів з тюркськими племенами тюрко-булгар, печенігів, кипчаків та ін. [2, 171].

Визначальну роль у формуванні кримськотатарської спільноти і сім'ї мали крос-культурні зв'язки між Заходом і Сходом. Це зумовлювалось географічним положенням Криму на перетині світових комунікацій, що сприяло культурному та економічному обміну його населення з країнами Європи та античними, азіатськими, африканськими цивілізаціями. Крос-культурні зв'язки Криму створювали оптимальні умови для високого культурного і духовного розвитку кримськотатарського народу, функціонування передової системи народної освіти, інтенсивного розвитку передових технологій виробництва, агрономії, прикладного мистецтва та ін.

Кримські татари не відкидали досягнень зарубіжних вчених і переймали ті з них, які сприяли їх економічним і духовним комунікаціям. Таким чином, в Криму виникають полікультурні центри, в яких простежується зближення європейської та азіатської моделей розвитку суспільства, що позначилось на устрої сім'ї, етичних нормах і культурних традиціях виховання дітей і молоді. Функціонуючі в Криму імміграційні культури, ставали надбанням кримських татар, зберігаючись у багатьох локальних субкультурах, що вплинуло на формування специфічного мозаїчного, культурного поліцентризму, характерного лише для кримськотатарської спільноти. Наприклад, під впливом крос-культурних зв'язків сформувалась конфесійна, національна і соціальна терпимість кримських татар.

Підтвердженням цьому може слугувати той факт, що в Криму ніколи не виникали конфлікти на релігійному чи мовному ґрунті, не отримали підтримки, як в інших мусульманських країнах, військово-релігійні фанатичні формування (орден муттавів, гази та ін.).

В кримськотатарському соціумі процвітали ідеї гуманізму, релігійні акценти були зміщені на особистість з її духовною сутністю і духовними потребами. Типовим прикладом кримських крос-культурних зв'язків є спільні місця паломництва мусульман і християн, віра у спільних святих (Георгія, Миколу, Діву Марію, Пророка Ісу (Ісуса Христа). Мандрівників, відвідуючи ці місця в далекі часи, дивувало те, що хани цілий рік ставили свічки Успенській Божій Матері [3, 117].

Збереглися також історичні відомості про те, що у VIII ст. служби у кримських православних храмах велись тюркською мовою [4, 20]. Така конфесійна терпимість призвела до збільшення числа змішаних шлюбів, кількість яких постійно зростала. „З двох братів, – як пише А. Маркевич, – одного могли хрестити, другого – обрізати і такі випадки були непоодинокими” [5, 541], що ще раз підтверджує наявність впливу культурних традицій. Ані росіянам, ані туркам така лояльність була незрозумілою. Навіть сьогодні ці давні крос-культурні традиції легко коригують образ типової мусульманської кримськотатарської сім'ї, вносячи у її життя свої специфічні особливості.

Іншого рисом, притаманною кримськотатарській сім'ї, є її складність і багатопоколінність. У той же час слід зазначити, що багатоженства, дозволене ісламом, так і не прижилось у кримських татар, що, на наш погляд, також пояснюється впливом європейських шлюбних традицій. Сюди ж можна віднести і той факт, що культура кримських татар не виключає дошлюбного спілкування хлопців і дівчат – явище неприпустиме в ісламі. Ще однією специфічною особливістю кримськотатарської сім'ї є місце і роль жінки у її життєдіяльності. На відміну від східних традицій, жінка тут не являється підлеглою чоловікові і залежною від нього. Вона, скоріше, є партнером і помічницею у справах чоловіка, може виявляти самостійність дій і суджень. Навіть традиційний жіночий костюм можна розглядати більше як данину етикету, оскільки він чисто символічно відповідає мусульманським вимогам до одягу, аніж їх практичному призначенню.

Однак у багатьох випадках устрій кримськотатарської сім'ї можна розглядати як типовий для тюркських народів, що зумовлено їх мовною спорідненістю, високим взаємопроникненням східних культур, філософських і світоглядних ідей та розповсюдженістю мусульманської релігії, що також відіграла далеко не останню об'єднуючу роль.

На формування системи морально-ціннісних взаємин в кримськотатарській сім'ї значний вплив мав інститут койдеш (земляків), що був широко розповсюджений і передавав з покоління в покоління певні погляди, ідеї, моральні установки. Взаємини койдеш будувались на ґрунті дружби, взаємодопомоги, добросусідства, що виявлялись у спільній праці, участі у радісних і сумних подіях родини (весілля, похорони та ін.). Койдешом могла стати будь-яка людина, незалежно від національності і віросповідання. Вона вважалась другом і членом родини.

Таке входження у сім'ю на правах близької людини великого мірою сприяло культурному і духовному збагаченню як кримськотатарського, так і сусідніх народів, розвитку і формуванню крос-культурних зв'язків і стосунків між ними на рівні родини. Койдеші надавали суттєву допомогу один одному в роки депортації, що створило умови для виживання кримськотатарської сім'ї і збереження її самобутності.

Однією з найбільш давніх форм морально-ціннісних взаємин кримських татар є побратимство – арк'адаш чи арк'адашлыкъ (співтовариство друзів), яке має скіфське походження. Скіфський обряд побратимства дійшов до нас у зображеннях на археологічному пам'ятнику відомого скіфського кургану Куль-оба. Сутність цього обряду добре описав Геродот. Згідно його розповіді, спочатку наливали вино у великий глиняний келих, у-якому під довгі замовляння окроплювалась зброя, після чого кожен з учасників, а також їхні найбільш видатні представники їхньої свити, по черзі пили вино, скріплюючи тим самим свій союз [6, 200].

Що стосується кримських татар, то вони також поповнювали келих вином і вкидали туди монету. Після чого кожен тричі пригублював келих, проголошуючи клятву вірності. Слова клятви були приблизно такими: „Нехай цей напій стане для мене отрутою, нехай ця монетка просякне злістю, якщо я не буду любити тебе як свого брата!”, чи ” „Я клянусь у вірності на цьому сріблі і на цьому золоті”, після чого монета передавалась молодшому з побратимів. Цей приклад є переконливим доказом спадкоємності культури кримських татар, скіфо-сарматів та алан. Пізніше цей обряд був широко розповсюдженим і в українській культурі, де, як і в кримськотатарському середовищі, побратим ставав рівноправним членом сім'ї.

Українські та кримськотатарські морально-ціннісні традиції сім'ї об'єднують також добросусідські взаємини, готовність прийти на допомогу, що знайшло своє відображення в обряді Талак'а (укр. толока), що полягала як у моральній, так і матеріальній підтримці сім'ї з боку родичів, сусідів, односельців.

Талак'а допомогла кримськотатарській сім'ї пристосуватись до нових життєвих умов за часів депортації і адаптуватись на рідній землі. Сьогодні толоку проводять на весілля, для будівництва

будинку, під час сільськогосподарських робіт, а також при здійсненні допомоги малозабезпеченій сім'ї, особливо, якщо в ній є сироти, вдови, інваліди, пенсіонери.

Доля власних дітей, їх майбутнє життя завжди були предметом першочергового клопотання кримськотатарської родини. Батьки прагли до того, аби і в новій сім'ї їх дитину оточувала атмосфера любові, дружелюбності, доброзичливості, тобто втілення тих морально-ціннісних взаємин, які є важливою складовою щастя. З цією метою уже у віці немовляти батьки придивлялись сім'ю, яка б могла забезпечити їхньому сину чи доньці таке сприятливе життєве середовище у майбутньому. З цим пов'язане формування і підтримка близьких родинних стосунків з потенційними сватами (к'удалар): „бешик к'уда” („колискові свати”), з якими домовлялись про шлюб дітей невдовзі після їх народження; „бель к'уда” („поясні свати”) – близькі друзі, котрі у знак поваги один до одного ще до народження дітей домовлялись про їх заручини, якщо народяться хлопчик і дівчинка (у тому випадку, коли народжувались тільки хлопчики чи тільки дівчатка їх вважали названими братами або сестрами); „овтелес” („обмінні свати”) здійснювали обмін дівчатами задля одруження синів [7, 163]. Інші форми сватання – левірат „кайнарларина барув” (заміжжя за рідними чоловіка); сурорат – „балдызын алув” („одруження зі своячкою”, а також шлюб з відробленням – „эв киев” („домашній зять”) були менш розповсюдженими, що пояснюється як шлюбними традиціями кримських татар, так і високою відповідальністю батьків за майбутнє дитини.

Маловивченою формою морально-ціннісних взаємин у вихованні дітей у кримськотатарській сім'ї являється втрачене на сьогодні аталицтво (аталыкъ), що використовувалось у крайніх випадках, коли в багатій родині один за одним помирали немовлята. У цьому випадку батьки оголошували новонародженого померлим і таємно відправляли його на виховання до бідної селянської родини, з метою формування у дитини високої витривалості, уміння пристосовуватись до важких життєвих умов. На ґрунті цього між родинами встановлювались близькі, родинні стосунки. Основна увага вихователя-аталика спрямовувалась на залучення дитини до здорового способу життя, забезпечення фізичного, трудового і морального виховання, навчання основам релігії та етикету. По закінченні домовленості, аталик у супроводі найближчих родичів повертав дитину батькам, демонструючи перед натовпом набуті вихованцем уміння і навички. За свою працю аталик отримував щедру винагороду і назавжди залишався близьким другом сім'ї. Досить часто у результаті такого виховання діти більше прив'язувались до аталиків, аніж до власних батьків.

У відповідності до традиційних поглядів кримських татар, сім'я не повинна залишати людину у біді, наодинці з проблемами, а навпаки покликана допомогти кожному, хто потребує такої допомоги. У випадку, коли є потреба допомогти комусь із сім'ї, збирається „мушавере”, в українській культурі „віче”, до якого входять не тільки члени сім'ї, але всі представники великого роду. Коло питань, з яких мушавере приймає рішення, є досить широким, створення нової сім'ї, переселення, способи поведінки у конфліктних ситуаціях, турбота про матеріальну підтримку молодих, малозабезпечених сімей, моральна і матеріальна підтримка за трагічних обставин, виховання дітей-сиріт, підтримка і догляд за людьми похилого віку [8, 31].

У тих випадках, коли у родині спостерігається порушення моральних норм, їй на допомогу приходять „джемаатчылыкъ” (громадська рада), що вибирається із сусідів – найбільш авторитетних, високоморальних і шанованих людей, які володіють достатнім життєвим досвідом і компетентністю у рішенні різноманітних внутрісімейних і міжсімейних проблем. Рішення „джемаата” спрямовані на корекцію взаємин у сім'ї, виправлення поведінки і збереження морального здоров'я її членів. Як правило, рішення „джемаата” обов'язкові для порушників моралі і виконуються беззаперечно. Інститути Мушавере і Джемаата дозволяють регулювати внутрісімейні стосунки у кримськотатарській сім'ї як із середини, так і ззовні, роблячи їх досить прозорими для спільноти.

Ще одним яскравим феноменом морально-ціннісних взаємин кримськотатарської сім'ї є геронтоїмія (пошанівне ставлення до старості і людей похилого віку), що являє собою систему норм і правил поведінки, оціночних суджень, морально-психологічних якостей. Геронтоїмія в кримськотатарській сім'ї виступає специфічного формою зв'язків між поколіннями, який забезпечує передачу соціального-морального досвіду від старших до молодших.

Згідно норм кримськотатарської моралі старші виявляють невтомну турботу про підростаючі покоління, прививаючи їм моральні принципи і духовні цінності, прийняті у суспільстві, в якому їм належить жити. Тому старі („элибашлылар”, „к'артлар”) є незаперечним авторитетом у питаннях моралі, вони визначають громадську думку, займають ключове місце у житті кримськотатарської родини і суспільства в цілому, уособлюють житейську мудрість і багатий життєвий досвід. Їм належить виявляти по відношенню до підростаючого покоління витримку, терпимість, педагогічний такт і, в той же час, вміння визнавати свої помилки, якщо вони були допущені по відношенню до дітей.

Від молодшого, в свою чергу вимагалось бути слухняними і уважно ставитися до старших, бути підкреслено ввічливими і скромними, стриманими та готовими будь-якої миті допомоги чи прислужитися тим, хто потребує допомоги [9, 40].

Кримськотатарський етикет передбачає дотримання дистанції у спілкуванні зі старшими. Недопустимою вважається поява на людях, а особливо перед старшими, неохайними, з цигаркою в руках, демонстрування легковажних внесків, вживання грубих слів, панібратство.

Правилами передбачається вести себе дисципліновано, витримано, не розпочинати розмови першим, відповідати на запитання лаконічно і почтливо, ні в якому випадку не перебивати. Саме в цій пораді полягає суть народної мудрості: „Сув – кичикнинь, сёз буюкнинь” („Воду – младшому, слово – старшому”).

У стосунках зі старшими використовуються особливі шанобливі мовні звороти, форми звертанні, вирази вдячності „Сагь олунъыз, сайгъылы ве севимли анам ве бабам! Алла сагълыгъынъызны берсин!” („Дякую, шановні і любі мамо й тату! Пошли, Аллах, Вам здоров'я”).

У кримськотатарській мові існує чимало лагідних звернень до людей старшого покоління. Серед них найбільш вживаними є:

- къартана, бита, буюкана, ката, тарокненем, апче, абам (бабуся).
- деде, къартдеде, къартбаба, буюкбаба, эмджебаба (дідусь).

Виявом поваги до дідусів і бабусь є цілування їм рук, вставання у їх присутності та ін. Батьки також користуються авторитетом у сім'ї і суспільстві. Їм належить вирішальна роль у вихованні дітей і підготовці їх до майбутнього самостійного життя.

У кримськотатарській культурі сімейних взаємин слід виділити таку важливу складову категорію, як обов'язок перед батьками, що регулює стосунки між батьками і дітьми і ґрунтується на моральній категорії „намуса” і включає в себе поняття порядності, честі, совісті, почуття власної гідності. Вимога дотримуватись намусу стосується батьків і дітей у їх взаєминах. Батьки повинні бути прикладом для дітей, бути стриманими у прояві почуттів, занадто не хвалити і не ганьбити своїх чад.

Діти – остання ланка у родинному ланцюгу морально-ціннісних взаємин, навколо якої і будується усе життя кримськотатарської родини. Виражаючи свою любов і ніжність, батьки та рідні звертаються до дітей, вживаючи зменшувальні назви тварин і пташок. Наприклад, немовлят називають чипчечигим – пташеня, чонатий – мізинчик, меним татлым – солоденький мій;

- дитину до п'яти років – къанатлангъан чипчем (пташеня, у якою міцніють крила), бебийим (молятко), джаным (серденько), бибичигим (лялечка), меним козь ярыгъым (моє ясне світло);
- дітей молодшого шкільного віку – къозучыгъым (козеня), балам (дитя), чоджугъым (дитятко), балачыгъым (дитятко моє), йылдызым (зірочка моя), чичегим (квіточка моя), алтыным (золотко), огъланчыгъым (синочок) анасынынъ ярдымджысы (мамина помічниця), бабасын къызы (татова доця);
- дітей підліткового і юнацького віку до 20 років – беру (вовк), підкреслюючи їх бажання самоствердитись, відчайдушність, олан (юнак), огълум (син), къызым (доня), дюльберим (красуня);
- молодих людей до 35 років – арслан (лев), маючи на увазі їх впевненість у своїх силах і можливостях, йигит (джигит, лицар), яш олан (хлопець), яш къыз (дівчина) энъ севимли къызым (улюблениця).

Висновки... Процес формування морально-ціннісних взаємин у родині – постійний, неперервний процес, що має певну специфіку на кожному віковому етапі.

Водночас, зроблений аналіз філософської, психолого-педагогічної та соціологічної літератури, вивчення практики виховання морально-ціннісних взаємин батьків і дітей у кримськотатарській педагогіці і сім'ї свідчить про те, що ці проблеми й досі лишаються недостатньо вивченими.

Таким чином, морально-ціннісні взаємини в сім'ї були здавна в центрі наукових домагань філософів, педагогів та психологів. Однак, незважаючи на різноманіття наукових концепцій, сьогодні немає єдиного підходу і чіткого наукового визначення даного поняття. Історично склалося так, що морально-ціннісні взаємини в кримськотатарській сім'ї визначаються крос-культурними зв'язками, які і складають їх специфіку.

На наш погляд, **морально-ціннісні взаємини** – це такі двохсторонні стосунки батьків і дітей, які відповідають законам про права людини і дитини, моральним вартостям і етичним уявленням про мораль кримськотатарського народу і є тим духовним здобутком членів сім'ї, який визначає і регулює життя як у сім'ї, так і поза нею, та впливає на моральне становлення дитини. На формування морально-ціннісних взаємин батьків і дітей молодшого шкільного віку у кримськотатарській сім'ї мають вплив історичні, політичні та економічні чинники, крос-культурні зв'язки Європи та Азії, християнська та мусульманська релігія, національна культура, традиції, світогляд.

Дослідження не вичерпало всіх аспектів проблеми формування морально-ціннісних взаємин батьків і дітей у кримськотатарській сім'ї. Подальшого наукового пошуку потребує вивчення крос-культурних зв'язків педагогічних систем кримських татар і українців, вивчення спільної гуманістичної культурної спадщини, що пов'яже обидва народи в їхньому ставленні до моральних цінностей і виховних завдань сучасної сім'ї.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Ал-Науа. Сто хадисов / Пер. с араб. Э.Ибрахима. – Дамаск:Издательский дом Святого Корана, 1979. – 340 с.
2. Алексеев В.П. Характеристика краниологических материалов из поздних мусульманских захоронений Крыма // Исследования по палео-антропологии и краниологии СССР. – М.: Наука, 1980. – С. 171-181.
3. Лызлов А. Скифская история. – М.: Наука, 1990. – 560 с.
4. Куддусов Э. Этногенез коренного населения Крыма // Qasevet. – 1995. – № 1 (24). – С. 14-22.
5. Марков Е.Л. К вопросу о положении христиан в Крыму во время татарского владычества // Таврический Церковно-исторический Вестник. – Симферополь, 1990. – С. 530 – 545.
6. Калоев Б.А. Осетины: Историко-этнографическое исследование. – 2-е изд., испр. И доп. – М.:Наука, 1971. – 357.
7. Калмыков И.Х. Ногайцы: Историко-этнографический очерк / И.Х.Калмыков, Р.Х.Керейтов, А.М.Сикалиев. – Черкесск: Книжное издательство, 1988. – 232 с.
8. Бекирова Л. Национальные традиции и общечеловеческие ценности // Qasevet: Историко-этнографический журнал. – 2000. – № 1 (27). – С. 30-33.
9. Боташева Х.Х.Преемственность этнокультурных традиций межпоколенных отношений в педагогике карачаевского народа: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – Карачаевск, 2000. – 207 с.

Аннотация

Э.Р.Зарединова

Воспитательный и кросс-культурный аспект формирования нравственно-ценностных взаимоотношений в крымскотатарской семье

Статья посвящена проблеме формирования нравственно-ценностных взаимоотношений родителей и детей в истории крымскотатарской педагогики. В работе проанализированы философские, психолого-педагогические и кросс-культурные аспекты исследованной проблемы. Раскрыто развитие педагогических идей и семейного воспитания крымских татар в науке. Разработаны критерии и показатели сформированности нравственно-ценностных отношений родителей и детей. Определен воспитательный потенциал крымскотатарской семьи и обоснованы ее нравственно-ценностные традиции и особенности формирования взаимоотношений родителей и детей в крымскотатарской педагогике.

Ключевые слова: родители, дети, воспитание, нравственно-ценностные отношения, кросс-культурные связи, крымскотатарская семья, технологии воспитания, школа.

Summary

E.R.Zaredinova

Educational and Cross-Cultural Aspect of Formation of Moral-Value Relations in Crimean Tatar Family

The article is dedicated to the problem of formation of moral-value relations between parents and children in the history of Crimean Tatar pedagogics. Philosophic, psycopedagogical and cross-cultural aspects of the problem studied are analyzed in the research. Development of pedagogical ideas and family upbringing of the Crimean Tatars in the science are revealed. Criteria and markers of formation of moral-value relations between parents and children are worked out. The upbringing potential of Crimean Tatar family is determined, its moral-value traditions and peculiarities of formation of the relations between parents and children in the Crimean Tatar pedagogics are grounded.

Key words: parents, children, upbringing, moral-value relations, cross-cultural connections, Crimean Tatar family, technologies of upbringing, school.

Дата надходження статті

„21” лютого 2008 р.

УДК 738.3 : 37.036 (045)

О.В.КІРСАНОВА,
викладач
(м.Львів)

ВПЛИВ ДЕКОРАТИВНОГО МИСТЕЦТВА НА ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ВИВЧЕННЯ КОСІВСЬКОЇ КЕРАМІКИ

В статті автором розглядаються особливості впливу декоративного мистецтва на формування національної свідомості молодших школярів на уроках вивчення косівської кераміки.

Ключові слова: декоративне мистецтво, національна свідомість, молодші школярі, косівська кераміка.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Відповідно до Закону України „Про загальну середню освіту” (Ст.5) виховання громадянина має бути спрямованим передусім на розвиток патріотизму, любові до свого народу, до України. Отже, проблема національного виховання займає провідне місце у системі освіти.

Сучасний період розвитку суспільства в нашій незалежній державі відкриває широкі можливості для оновлення змісту освіти на основі народності школи, що дає змогу формувати духовно багаті

покоління людей. Національне виховання має суспільний характер. Ідеалом виховання є гармонійно розвинена, високоосвічена, соціально активна й національно свідомою людиною, що наділена глибокою громадською відповідальністю, високими духовними якостями, родинними й патріотичними почуттями, є носієм кращих надбань національної та світової культури, здатна до саморозвитку і самовдосконалення.

Наш народ має багату культуру, яку передавали з покоління в покоління. Вікова мудрість, краса, самобутність закладені у народних звичаях, піснях, віршах, ремеслах. Культура та традиції навчають нові покоління моралі.

У системі національного виховання дітей та підлітків одне з найважливіших місць посідає народне мистецтво, яке ефективно впливає на всебічний і гармонійний розвиток особистості.

Народне мистецтво – найбільш ефективний і діючий засіб для пробудження в дітях та юнацтві поваги до культурної спадщини своєї країни, зокрема, до творів декоративно-прикладного мистецтва, до творчості майстрів.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Над проблемою виховання дітей та підлітків засобами народного мистецтва загалом і окремих його галузей на заняттях у школі працювали Т. Андрухович, Е. Гульянци, Н. Кириченко, Л. Сірченко та інші.

Педагоги Л. Шепетис, Є. Гуменюк розкривають роль декоративно-прикладного мистецтва у формуванні естетичних смаків, національної свідомості, розвитку культури дітей та юнацтва.

М.С.Пасічник, Ю.М.Петерейко, О.Клименко, О.А.Ногальський та інші розглядають у своїх працях зміст декоративного мистецтва, окремих його галузей, історію виникнення та розвитку, особливості сучасного народного ремісництва.

Проблема реалізації виховного потенціалу народного мистецтва, зокрема, на прикладах художньої кераміки, на уроках у початковій школі частково розглядалась вчителями початкових класів Н.Шуневич та С.Зінов'євим, але вимагає більш ґрунтовних наукових досліджень.

Формулювання цілей статті... *Мета статті* – дослідити особливості впливу декоративного мистецтва на формування національної свідомості молодших школярів на уроках вивчення косівської кераміки.

Виклад основного матеріалу... Мистецтво має унікальні можливості впливу на людину. Як відомо, мистецтво сприяє формуванню світоглядних уявлень, естетичних оцінок, ідеалів, переконань, що регулюють духовно-творчу активність особистості, зумовлюють її ставлення до світу: природи, суспільства, самого себе.

Мистецька спадщина, акумулюючи емоційно-естетичний досвід поколінь, втілює і передає ціннісне ставлення до світу крізь призму етнонаціональної специфіки, тому вона є ефективним засобом виховання моральності, патріотичних почуттів, громадянської позиції.

Народна творчість – це історична основа, на якій розвивалася і розвивається світова художня культура. Народна творчість існує як сукупність численних видів, жанрів, родів. Усі її види об'єднують основне – пізнання та відображення трудової діяльності людства, його історії, побуту тощо, хоча кожен із них має певні особливості функціонального призначення, матеріалу, засобів вираження.

Народна творчість виникла у нелегкому, тривалому процесі колективної трудової діяльності. Праця відіграла величезну роль у походженні мистецтва.

Для того, щоб народилося мистецтво, людина повинна була навчитись не тільки вправно працювати інструментами та з їхньою допомогою відображувати бачене на камені, в глині, відтворювати звуки, але вона повинна була навчитись художньо-образно сприймати дійсність. Художня творчість була водночас пізнанням світу, образним мисленням і практичною дією.

У всезагальній народній культурі важливу роль відіграє декоративне мистецтво – широка галузь мистецтва, яка художньо-естетично формує моральне середовище, створене людиною.

Декоративно-прикладне мистецтво – це найдоступніша дитині форма духовності, це перший етап оволодіння нею художнім стилем бачення. Декоративно-прикладне мистецтво притаманне культурі різних народностей, у ньому втілюється душа етносу, воно оточує людину у повсякденному житті й у свята. Тому саме декоративне мистецтво є найбільш близьким кожній людині і може стати основою художнього розвитку особистості, оскільки, з одного боку, в ньому відбито минуле, а з іншого – в народному мистецтві упродовж століть були вироблені творчі методи, які складають основу розвитку сучасної народної творчості. Декоративне мистецтво відбиває об'єктивну суспільну потребу в етичному осмисленні середовища, яке нас оточує, заради задоволення запитів людини, є могутнім стимулом її розвитку.

Найчастіше для визначення суті декоративно-прикладного мистецтва вживається назва – народне мистецтво. Бо декоративно-прикладне мистецтво – це мистецтво мас. Воно виникло в процесі трудової діяльності народу і нерозривно пов'язане з його життям і побуту. Це одна із частин народної художньої культури.

Художня кераміка – один із видів декоративно-прикладного мистецтва. Художня кераміка (від гр. *keramos* – глина) – вироби, виготовлені з різної глини та інших неорганічних складників, які для міцності черепка висушують і випалюють при високій температурі.

З того часу, як грудочка глини випадково опинилася у багатті, де і набрала міцності каменю, – розпочинається історія кераміки. Перші вироби з випаленої глини з'явилися за доби неоліту – між VIII і III тисячоліттями до нашої ери (в різних куточках землі – по-різному).

Протягом тисячоліть вдосконалювалась художня кераміка. Первісні гончарі формували вироби вручну, обліплюючи скибками глини камінець, або обкручуючи за спіраллю стрічку з глини завдовжки в палець, поступово зліплювали конусоподібну посудину з гострим дном.

Винахід гончарного круга, спочатку ручного і повільного, а пізніше – швидкісного, з ножним приводом, дав змогу виготовляти посуд легкий, тонкостінний, з гармонійно-симетричними обрисами форми, чіткими орнаментальними смугами, лініями. Точіння на гончарному крузі сьогодні застосовується як окремими народними майстрами, так і на підприємствах художніх промислів.

У народі цінується практичний і гарний глиняний посуд за його здатність довго зберігати прохолоду води, свіжість молока, надавати особливого смаку стравам, що готуються в ньому. Розмальовані, яскраво оздоблені миски прикрашають оселі. Для нас вони становлять історичну та естетичну цінність.

Найбільші осередки гончарства на Україні, які утворювались протягом багатьох віків: Опішня на Полтавщині, Ічня на Чернігівщині, с. Дибинці та Васильків на Київщині, Баранівка на Житомирщині, Сокаль на Львівщині, і, нарешті, Косів на Івано-Франківщині.

Гончарство поширене по всій території України. Але форми керамічних виробів, їх оздоблення, техніка виконання, прийоми розпису та гама кольорів у різних регіонах мають свої місцеві характерні риси.

Зупинимось на Гуцульщині у містечку Косові. Славу косівської кераміці принесла самобутня творчість народного майстра Олекси Бахметюка (1820 – 1882). Він народився в бідній родині гончаря. Його батько, Петро Бахметюк, виготовляв неполиваний посуд, а син допомагав і вчився. Самостійна творчість О. Бахметюка в успадкованій батьківській майстерні (виготовляв традиційний святковий посуд і кахлі) відзначалася оригінальним тематичним розписом побіленого черепка з наступним домалюванням коричневим, зеленим і жовтим полив'яними барвниками. На його мисках, глечиках, дзбанках, кахлях зустрічаються зображення орачів і пастухів, солдатів і панів, музикантів і шинкарів, мельників, ткачів. В орнаментах О. Бахметюк часто вдавався до пишних багатопелюсткових квіток в оточенні зигзагоподібного ореолу, тюльпанів, трикутного листя, грон винограду, пташок на гілках, коней, кіз, оленів.

Загалом, доля О. Бахметюка склалася щасливо. Його вироби набули широкої популярності, швидко розходилися далеко від Гуцульського краю. Учасника багатьох виставок, його ще за життя визнали „геніальним майстром гончарства”.

Таким чином, у середині XIX ст. виникла і розвинулася косівська кераміка завдяки праці О. Бахметюка, пізніше – родини Баранюків, а також Гната Кощука, Михайла Білецького та ін. традиції передавались від покоління до покоління аж до наших днів.

Сьогодні Косів є найвизначнішим центром гончарства в Україні. Тут діють сучасні керамічні цехи, де народні майстри, художники-керамісти виготовляють вручну здебільш декоративний посуд, оздоблений, як і колись, переважно квітковими мотивами, розписом коричневими, зеленими і жовтими барвниками на білому тлі.

Вивчаючи художню кераміку на заняттях з образотворчого мистецтва та художньої праці у початковій школі, учні знайомляться з історією виникнення та розвитком цього виду народного мистецтва, особливостями форм, декорування, призначення.

Головне завдання вчителя, – передусім, зацікавити учнів, навчити бачити, спостерігати, аналізувати, усвідомлювати культурну та історичну цінність народного мистецтва, ремісництва. Такі уроки неможливі без використання демонстраційного матеріалу: таблиць із зображенням художньої кераміки, виробів з глини (посуду, іграшок та інше).

Реалізація виховного потенціалу мистецтва художньої кераміки значною мірою зумовлена характером її сприйняття учнями.

Художнє сприйняття дітей не є простим та спонтанним, воно вимагає спеціальної педагогічної роботи, спрямованої на розвиток тонкої спостережливості, творчої активності школярів. Становлення художнього сприйняття здійснюється протягом тривалого часу. Отже, спостереження, аналіз керамічних виробів і передача викликаних ними емоцій необхідна на кожному уроці, починаючи з першого класу і продовжуючи протягом наступних років.

Головним засобом у забезпеченні емоційного художнього сприйняття виступає слово. Наприклад, при розгляді керамічного глечика потрібно так формулювати запитання, щоб одержати не лише суху відповідь щодо форми, кольору чи пропорцій, але й емоційний відгук на побачене (1. Яка особливість форми предмета? 2. З чим його можна порівняти? 3. Який характер кольору, декору? 4. Які особливості

форми, розміщення декоративного розпису на предметі? 5. Що подобається або не подобається у вигляді глечика?..). Спрямування спостережень форми і кольору здійснюється у формі запитань-відповідей і запитань-пояснень, мета яких – навчити називати характер і різноманітність ліній та кольорів, бачити колір і форму.

Для кращого розуміння учнями особливостей саме косівської кераміки доцільно використовувати на уроках порівняльний аналіз виробів художньої кераміки Косова та інших центрів гончарного промислу України.

На цьому етапі вивчення декоративно-прикладного мистецтва необхідно проводити уроки-екскурсії у музеї етнографії. Через свої враження учні починають розуміти художньо-естетичну цінність виробів косівської кераміки, а пізніше – цікавитись і технологією виготовлення. Даючи власну оцінку побаченому, учням легше „творити” самим.

На прикладах виробів народних майстрів рідного краю діти вчать умінню спостерігати і бачити красу у простому і невибагливому.

Художньо-творча діяльність, як другий практичний етап вивчення косівської кераміки (виду народного мистецтва), особливо близька дітям молодшого та середнього шкільного віку. Завдяки її різноманітності, доступності, близькості до домашнього середовища, поєднанню красивого і корисного вона сприяє вихованню естетичного ставлення до побуту, праці, інших сфер людської життєдіяльності. Художньо-творча діяльність викликає потребу в естетично-художньому наповненні навколишнього середовища, почуття власного етнічного коріння, єдності з народом та любов до нього, бажання продовжувати народні традиції, дає розуміння глибини цих традицій, єдності матеріальної та духовної культури, пробуджує інтерес до історії, етнографії, фольклору.

Шкільні програми орієнтують на ознайомлення із декоративно-прикладним мистецтвом молодших школярів на уроках образотворчого мистецтва і художньої праці вже з першого класу. У другому семестрі, вивчаючи особливості кольору, діти використовують паперові шаблони керамічних виробів та за зразками косівської кераміки пальчиком простими мазками і прокрапуванням декорують тарелі, глечики, куманці, плесканки. На найпростішому, доступному шестирічним дітям рівні, знайомляться із художньою керамікою як видом народного мистецтва, поширеним ремеслом рідного краю.

Навчання такими технічними прийомами доступні вже дітям молодшого шкільного віку і це відкриває перед ними широкі можливості для прояву власної творчості.

Займаючись із зразками декоративних кахлів косівської кераміки, діти при подальшому вивченні (2, 3, 4-й класи), попадають у світ казкових образів, побутових сцен українського народу, яскравих фарб, виразних пластичних форм, візерунків орнаменту, що близькі і співзвучні їх естетичним почуттям і уявленнями.

„Джерела здібностей і талантів дітей – на кінчиках їхніх пальців. Від пальців, образно говорячи, йдуть найдовші струмочки, що живлять джерела творчої думки. Чим більше впевненості і винахідливості в дитячих руках, тим тонша взаємодія із знаряддям праці; чим складніші рухи, необхідні для цієї взаємодії, тим глибше виходить взаємодія руки з природою, із суспільною працею в духовне життя дитини. Іншими словами: чим більше майстерності в дитячій руці, тим розумніша дитина”.

Висловлення В.О.Сухомлинського – видатного педагога, цілком можна віднести до взаємин народного мистецтва і дітей.

Працюючи з пластиліном (як аналог глини), діти навчаються багатьом прийомам і технікам: переминати, давити, сплющувати, рвати, загладжувати, м'яти, тягнути, розкачувати, витискати.

Всі вони доступні дітям вже дошкільного віку. Пластилін дає велику можливість також у підборі колірної гами. При виминанні пластиліну одночасно у двох і навіть трьох різних кольорів можна добитись дивовижних відтінків і яскравості.

Для показу дітям різних видів і форм роботи при вивченні косівської кераміки проводять такі заняття, залежно від завдань і вікових можливостей:

- розмальовування за зразками, шаблонами, графаретами;
- малювання керамічного художнього посуду;
- виготовлення посуду з пап'є-маше із подальшим декоративним розписом;
- створення рельєфного ліплення за мотивами косівської кераміки;
- ліплення з пластиліну, глини інших матеріалів, макетів виробів косівських майстрів з подальшим декоруванням їх.

Такий широкий вибір різного виду роботи розвиває творчість дітей, здатність нестандартно мислити і продуктивно працювати. Вивчення косівської кераміки поглиблює знання про народну творчість та ремісництво рідного краю, виховує повагу до культурних здобутків свого краю, до творчості народних майстрів.

На сучасному етапі розвитку мистецтва виникло багато нових цікавих матеріалів, інструментів та фарб для розпису кераміки, які не вимагають спеціальних печей для обпалювання. Достатньо закріпити фарбу у звичайній кухонній печі, і виріб залишиться яскравим, фарба не змиється водою.

Вивчаючи інноваційні технології у мистецтві, учні 3-4 класів на практичних заняттях мають можливість випробувати свої мистецькі здібності, розвивати художні смаки, втілювати свої власні творчі ідеї на прикладах зразків виробів художньої кераміки майстрів Косова.

Така робота є легко доступна вже для дітей початкової школи, не вимагає спеціальної художньої освіти і великих матеріальних витрат від батьків. Як показала практика, діти із задоволенням беруться розписувати кераміку. Вони сміливо наносять фарбу пензлем, пальцем, губкою, експериментують з шаблонами, декорують бісером, стразами, знаючи, що фарба легко змивається водою і виріб завжди можна поправити. В результаті отримують яскраві самобутні вироби.

Взагалі, у наш час естетичне начало широко проникає у працю, відношення людини до природи, суспільства і самої себе. Від залучення дітей до мистецтва, і насамперед народного, у вирішальній мірі залежить формування сприйняття ними світу прекрасного, прагнення жити і трудитися за законами краси, шанувати і вивчати народне мистецтво та традиційне ремісництво рідного краю.

Висновки... Перед школою, як перед державно-громадською установою, стоять основні завдання – формування національної свідомості, любові до рідної землі, свого народу; бажання працювати задля розквіту держави, культури та історії рідного народу. Тому навчання та виховання в сучасній школі має будуватися на основі наукової методології й орієнтуватися на загальнолюдські моральні цінності та національні традиції. Щоб українська школа стала справді національною, вона мусить базуватися на традиціях української етнопедагогіки, на українській системі виховання. Важливо зазначити, що виникаючи із життєвої виховної практики народу, етнопедагогіка сприяє реалізації принципу зв'язку школи з життям. Водночас раціональне використання народних засобів та мистецтв забезпечує наступність між дошкільним та шкільним вихованням.

Вдале використання художньої кераміки на прикладах виробів майстрів Косова на уроках образотворчого мистецтва та трудового навчання оптимізує працю вчителя. Зустріч учнів у школі зі звичним і добре відомим для них засобом народного виховання завжди радісна, цікава і приємна. Вона збуджує позитивні емоції, робить малодоступне простим, близьким і зрозумілим, активізує творче мислення учнів, збагачує їх духовно. Нарешті, знання етнопедагогіки з її багатючими традиціями є важливим показником педагогічної майстерності вчителя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Андрусенко А. Україна мистецька. Проекти в контексті національного виховання // Завуч. – 2006. – №13 (271). – С.10-13.
2. Антонович Є.А., Захарчук-Чугай Р.В. Декоративно-прикладне мистецтво. – Львів, 1992. – 270 с.
3. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах // Директор школи. – 2005. – № 4 (340) – С. 3-8.
4. Крутенко Н. Розповіді про кераміку. – Київ, 2002. – 240 с.
5. Набока Л. Національно-патріотичне виховання учнівської молоді // Виховна робота в школі. – 2007. – № 9. – С. 27-30.
6. Шарабура О. Народне мистецтво в естетичному вихованні дітей // Нова педагогічна думка: Науково-методичний журнал. – 2004. – № 2. – С. 94-98.

Анотація
О.В.Курсанова

Влияние декоративного искусства на формирование национальной свѣдомости младших школьников на уроках изучения косовской керамики

В статье автором рассматриваются особенности влияния декоративного искусства на формирование национальной сознания младших школьников на уроках изучения косовской керамики.

Ключевые слова: декоративное искусство, национальное сознание, младшие школьники, косовская керамика.

Summary

O.V.Kirsanova

The Influence of Decorative Art onto the Formation of National Consciousness of Junior Pupils at the Lessons of Study of Kosiv Ceramics

The author of the article examines the peculiarities of the influence of decorative art onto the formation of national consciousness of the junior pupils at the lessons of study of Kosiv ceramics.

Key words: decorative art, national consciousness, junior pupils, Kosiv ceramics.

Дата надходження статті

„11” березня 2008 р.

АНАЛІЗ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ ПРАВОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ (НА ПРИКЛАДІ НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ ДЕРЖАВНОЇ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ)

В статті проаналізовано навчальний план Національної академії Державної прикордонної служби України за спеціальністю „Правоохоронна діяльність”, оскільки це єдиний навчальний заклад, в якому здійснюється підготовка майбутніх офіцерів-прикордонників в Україні. Автором виокремлені негативні сторони його змісту, що може бути використано при розробці освітнього стандарту з даної галузі.

Ключові слова: правова підготовка, дисципліни навчального плану, майбутні офіцери, цикл обов’язкових та вибіркових дисциплін.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Зміни, що відбуваються сьогодні в Україні та стосуються усіх сфер людської життєдіяльності, зумовлюють необхідність перегляду та створення умов соціального характеру стосовно реалізації державотворчих процесів. Об’єктом загостреної уваги науковців, педагогічних працівників, управлінських кадрів є проблеми змісту вищої освіти. В цьому контексті новизною виступають не лише ті ідеї і підходи, які використовуються науково-педагогічними працівниками, а й система організаційно-методичних елементів навчального процесу, що містять прогресивні зміни і дають можливість ефективно вирішувати завдання розвитку особистості, зокрема й військовослужбовців. Реформування освіти передбачає створення теоретико-методологічних і методичних засад навчання майбутніх офіцерів.

Одержання вищої освіти в будь-якій сфері людської життєдіяльності відбувається завдяки процесу навчання, який має бути планомірним, доцільно організованим, систематизованим і систематичним. Цей процес як система повинен мати свою структуру, що наділений ознаками плановості та постійного вдосконалення. Навчання, що носить характер двосторонності, тобто суб’єкт-суб’єктних відносин, починається з постановки цілі і закінчується результатом.

Для того, щоб реалізовувались цілі, мета, принципи, форми, методичні прийоми, підходи і методи навчального процесу, необхідно правильно планувати його зміст. Зміст освіти визначається принципами диференціації, доступності, систематичності, всебічності врахування особливостей військового середовища. Результат навчального процесу залежить від реалізації усіх його складових елементів.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми... Правовій освіті та вихованню сучасної студентської молоді присвячені дослідження В.Головченко, Г.Давидова, І.Дарманської, Г.Полозової, М.Фіцули та ін. Проблеми військово-патріотичної підготовки, формування моральної культури майбутніх офіцерів досліджували такі науковці як А.Галімов, І.Грязнов, О.Діденко, С.Крук, О.Косаревська, В.Полук та інші.

Формулювання цілей статті... Метою статті є здійснення аналізу теорії та практики правової підготовки майбутніх офіцерів на прикладі Національної академії Державної Прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького шляхом виявлення позитивних і негативних тенденцій реалізації змісту навчального плану (з визначенням напрямів їх усунення) стосовно підготовки спеціалістів за напрямом „Право” спеціальності „Правоохоронна діяльність”.

Виклад основного матеріалу... Розглянемо систему підготовки майбутніх офіцерів Національної академії Державної Прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького. З огляду на те, що аналогічного навчального закладу, в якому б здійснювалась підготовка спеціалістів – майбутніх офіцерів немає, навчальний процес в умовах розвитку Національної академії Державної Прикордонної служби України характеризується актуальністю, а з іншого боку – відсутністю практичних досліджень у вітчизняній педагогічній науці.

Зазначений навчальний заклад має історію становлення, яка розпочинається 1.01.1993р., коли відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України від 14.12.1992р. № 700 було створено Інститут Прикордонних військ України. Комплектування офіцерсько-викладацького складу та курсантських підрозділів здійснювалося на базі Хмельницького вищого артилерійського командного училища імені маршала артилерії М.Д.Яковлева.

За результатами роботи командування інституту та згідно з пропозицією Державного комітету у справах охорони державного кордону України, погодженою з Міністерством освіти, відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України від 12.04.1995р. № 268, на базі Інституту Прикордонних військ України було створено Академію Прикордонних військ України. 4.08.1995р. Постановою Кабінету Міністрів України Академії Прикордонних військ України присвоєно ім’я Богдана Хмельницького. В 1999 році Академії було присвоєно статус Національної.

Головним завданням означеного навчального закладу є підготовка майбутніх офіцерів правоохоронної структури спеціального призначення, наділених знаннями, вміннями та навичками як загального, так і професійно-орієнтованого спрямування, здатних до дій стосовно забезпечення захисту держави від злочинних посягань на державному кордоні.

Кожна система, зокрема й система підготовки майбутніх офіцерів, потребує запровадження в навчально-виховний процес інноваційних елементів, вдосконалення змісту навчання. За 15 років існування закладу відбулися чималі зміни як у змісті навчального плану професійної підготовки спеціалістів, так і в змісті їх освітньо-кваліфікаційної характеристики та освітньо-професійної програми.

Відповідно до розробленої дослідницької методики нами вивчено стан викладання навчальних дисциплін стосовно підготовки спеціалістів за напрямом „Право” спеціальності „Правоохоронна діяльність” Хмельницької Національної академії Державної Прикордонної служби України ім.Б.Хмельницького як загальнотеоретичного, так і правознавчого характеру. Дослідження здійснювалося за наступними напрямками:

- вивчення змісту навчального плану і робочих навчальних програм дисциплін, які вивчаються майбутніми офіцерами за спеціальністю „Правоохоронна діяльність” напряму підготовки „Право”;
- вивчення тенденцій стосовно відведення кількості годин та визначення термінів для вивчення дисциплін в навчальному плані;
- вивчення підходів стосовно здійснення правової підготовки майбутніх офіцерів;
- узагальнення результатів аналізу процесу правової підготовки майбутніх офіцерів, виявлення його позитивних і негативних тенденцій.

Відповідно до нормативних документів Міністерства освіти і науки України при підготовці спеціалістів за напрямом „Право” курсантами вивчаються навчальні дисципліни соціального, економічного, історичного, гуманітарного, правового та військового спрямування. Порядок послідовного вивчення запропонованих предметів сформувався традиційно. Тому протягом тривалого відрізка часу вченими, юристами, педагогічними та науково-педагогічними працівниками підготовлено підручники та посібники з визначеної проблематики і сфери розповсюдження окремо взятої галузі права.

Перейдемо до аналізу навчального плану професійної підготовки спеціаліста за напрямом підготовки „Право”, який складається з 5 циклів: гуманітарного та соціально-економічного, природничо-наукової підготовки, фундаментального та професійно орієнтованого, вибіркового дисциплін, а також військово-професійного спрямування.

До першого циклу відносяться навчальні дисципліни, без розуміння змісту яких курсанти не зможуть якісно засвоїти матеріал з певних галузей права.

Здійснюючи поділ предметів на загальнорозвиваючі та професійно адаптовані, необхідність вивчення перших пов'язана з всебічним розвитком особистості – громадянина України, який має орієнтуватися в усіх сферах державотворення, володіючи інформацією політичного, історичного та економічного змісту. Таким чином, до цього циклу належать такі дисципліни, як-от: актуальні проблеми історії України, українська мова за професійним спрямуванням, культурологія, основи економічної теорії, філософія, релігієзнавство, етика та естетика, логіка, соціологія, політологія, педагогіка та психологія, виховна робота, іноземна мова, фізичне виховання. Позитивним є те, що порівняно з першим навчальним планом, який був затвердженом в 1996р., з'явилися такі навчальні предмети, як логіка, етика та естетика. Незрозумілим є той факт, чому фізичне виховання віднесено до даного циклу, адже зазначена дисципліна не має ні гуманітарного, ні соціально-економічного спрямування. З огляду на необхідність фізичної підготовки майбутніх офіцерів для здійснення ними професійних обов'язків, її необхідно віднести до циклу дисциплін військово-професійного спрямування. Ще одним недоліком навчального плану стосовно зазначеного циклу, є відсутність обов'язкових предметів, введених в навчальні плани Міністерством освіти і науки України, таких як „Вища освіта та Болонський процес” і „Право інтелектуальної власності”. Перша дисципліна допоможе курсантам краще орієнтуватися в процесах, які відбуваються в сфері освіти на території України у зв'язку із сприйняттям нею основних положень та доктрин Болонської системи.

Відповідно до Конституції України держава гарантує кожному громадянину свободу літературної, художньої, наукової та технічної творчості, створюючи для цього власні механізми захисту авторських і суміжних прав, що виникають у зв'язку з різними видами інтелектуальної діяльності. Майбутні офіцери, як суб'єкти права інтелектуальної власності, мають володіти інформацією стосовно передавання авторських і суміжних прав, їх захисту.

Другий цикл спрямований на природничо-наукову підготовку. До нього відносяться дві дисципліни: „Основи інформатики та програмування” та „Безпека життєдіяльності”. У першому варіанті навчального плану цей цикл був відсутнім.

На наш погляд, до означеного циклу більше відноситься предмет „Методика та методологія наукових досліджень”, який не передбачений вказаним нами навчальним планом. Оскільки графіком навчального процесу передбачено захист курсових робіт, проектів і завдань, ми вважаємо, що

запропонована нами дисципліна допомогла б курсантам у написанні робіт під час навчання і в подальшій їх науковій діяльності. Метою цієї дисципліни є озброєння курсантів знаннями, вміннями та навичками стосовно написання та оформлення результатів їх інтелектуальної діяльності.

Крім того, предмет „Безпека життєдіяльності” необхідно замінити на дисципліну „Охорона праці”, що є більш об’ємною за своїм змістом і обов’язковою для вивчення в усіх навчальних закладах.

Третій цикл фундаментальних і професійно орієнтованих дисциплін є найбільш ширшим за своїм змістом. До нього входять майже всі галузі права та предмети загальноправового, міжнародно-правового та історично-правового характеру: юридична деонтологія, теорія держави і права, історія держави і права, історія держави і права зарубіжних країн, організація судових і правоохоронних органів, конституційне право України, державне (конституційне) право зарубіжних країн, адміністративне право, фінансове право, основи римського приватного права, цивільне право, сімейне право, кримінальне право, трудове право, господарське право, екологічне право, земельне право, аграрне право, кримінальний процес, цивільний процес, міжнародне приватне право, криміналістика, міжнародне право, основи права Європейського союзу. Позитивним, порівняно з першим навчальним планом, є факт появи обов’язкових дисциплін, таких як „Основи римського приватного права”, „Господарське право”, „Міжнародне приватне право”, „Основи права Європейського союзу”. Але, на нашу думку, недоліком є те, що навчальна практика також віднесена до даного циклу. Доцільно було б окремо її виділити в навчальному плані після всіх дисциплін із зазначенням напрямку реалізації.

Необхідність засвоєння змісту дисциплін третього циклу є беззаперечною. Це пов’язано як із багатостороннім розвитком особистості майбутнього офіцера, так і з подальшими його професійними обов’язками. Знання положень галузей права в діяльності майбутніх офіцерів допоможуть їм орієнтуватись в питаннях соціального та особисто-сімейного середовища, а також в питаннях військово-професійного спрямування, без яких неможливо виконувати визначені законодавством та підзаконними нормативно-правовими актами обов’язки.

Четвертий цикл – цикл вибіркових дисциплін – складається з 9 предметів: адміністративна відповідальність, юридична деонтологія, житлове право, латинська мова, конституційні права, свободи та обов’язки громадянина, історія вчень про державу та право, державне будівництво та самоврядування в Україні, адміністративна діяльність органів охорони державного кордону, кримінологія. Тут спостерігається суттєва відмінність в навчальних дисциплінах, поява нових предметів і відмова від раніше існуючих. На нашу думку, позитивом є поява таких предметів, як „Конституційні права, свободи та обов’язки громадянина”, „Історія вчень про державу та право”, „Державне будівництво та самоврядування в Україні”, „Адміністративна діяльність органів охорони державного кордону”. Але, разом з тим, необґрунтованим залишається виключення з навчального плану нотаріату в Україні, адвокатури та судової медицини.

Розподіл навчального часу по курсах та семестрах відповідно до навчального плану підготовки майбутніх офіцерів за напрямом „Право” Хмельницької Національної академії Державної Прикордонної служби України здійснено в логічній послідовності. Це зумовлено необхідністю вивчення спочатку базових дисциплін, без яких складно вивчати похідні. Наприклад, адміністративне право вивчається на 1,2 курсах, а предмет „Адміністративна відповідальність” на 3 курсі. Проте недоліком є вивчення дисципліни „Права, свободи та обов’язки громадянина” на 4 курсі. Цей предмет має вивчатись курсантами на 1 курсі, оскільки він є базовим для усіх галузей права. Зокрема, перша лекція по трудовому праву має мати оглядовий характер і стосуватися його загальних принципів, ознак, особливостей із визначенням джерел. Основним законом в Україні є Конституція, яка містить статтю 43 „Право на працю”. На основі змісту даної статті майбутні офіцери мають вивчати особливості трудової діяльності як в загальному аспекті, так і з урахуванням військового середовища.

Наступним напрямом нашого дослідження було вивчення тенденцій щодо відведення кількості годин для вивчення предметів правового спрямування. При ознайомленні з навчальним планом одразу виникає питання стосовно відведення найбільшої кількості годин на вивчення дисциплін цивільно-правового та кримінально-процесуального спрямування. Наприклад, на вивчення дисциплін цивільного права та цивільного процесу відведено 368 годин, а на засвоєння змісту кримінального права, кримінального процесу, криміналістики, кримінології – 526 годин.

Юридичний навчальний заклад, де готують спеціалістів-юристів, має три напрями: державно-правовий, цивільно-правовий і кримінально-правовий. З огляду на кількість годин майбутні офіцери мають краще орієнтуватись в правових питаннях, пов’язаних із кримінальним правом. Тому доцільніше було б рівномірно розподілити години між трьома сферами, адже майбутня професійна діяльність курсантів не буде пов’язана із діяльністю судових та правоохоронних органів.

Висновки... Будь-який навчальний процес характеризується наявністю в ньому системи організаційних і дидактичних заходів, спрямованих на досягнення цілей навчання і виховання, на реалізацію змісту освіти на певному освітньо-кваліфікаційному рівні. Навчальний план, без якого не може відбуватися спланований і систематизований процес оволодіння навчальною інформацією, є

основним документом, в якому зазначено дисципліни, визначено послідовність їх вивчення з виділенням кількості годин, що відводяться на кожний предмет. Виокремлення компонентів змісту освіти спрямовано на забезпечення переходу від уніфікованої системи навчання до її розвитку в умовах сьогодення, враховуючи взаємодію особистих, регіональних, а також державних інтересів. З врахуванням політичних, економічних, правових і соціальних вимог сучасності постійне вдосконалення, перегляд, оновлення складових елементів навчального плану принесе тільки позитивні результати. Цей процес потребує уваги педагогічних та науково-педагогічних працівників і ніколи не втратить своєї актуальності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Городиський М.І. Педагогічні умови забезпечення змісту правової освіти майбутнього вчителя: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Харківський держ. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Х., 1998. – 167 с.
2. Дарманська І.М. Правова підготовка майбутніх учителів початкової школи в умовах ступеневої освіти: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки та психології професійної освіти. – К., 2004. – 330 с.
3. Менюк О.А. Формування правової культури підприємця: теоретичні та прикладні аспекти. – К.: Оріяни, 2001. – 172 с.
4. Навчальний план підготовки спеціалістів за напрямом „Право” спеціальності „Правоохоронна діяльність” Національної академії Державної Прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького.
5. Правознавство: Навчальний посібник / В.І. Бобир, С.Є. Демський, А.М. Колодій та ін; За ред. В.В. Кошевичкова – 2-ге вид., перероб. та допов. – К.: Юрінком Інтер, 1999. – 704 с.

Анотація

Ю.Н.Кузь

Анализ теории и практики правовой подготовки будущих офицеров

В статье проанализирован учебный план Национальной академии государственной пограничной службы Украины по специальности „Правоохранительная деятельность”, так как это единственное учебное заведение, в котором осуществляется подготовка будущих офицеров-пограничников в Украине. Автором выделены негативные стороны его содержания, которые могут быть учтены при разработке стандарта.

Ключевые слова: правовая подготовка, дисциплины учебного плана, будущие офицеры, цикл обязательных и выборочных дисциплин.

Summary

Yu.M.Kuz'

The Analyses of Theory And Practice of Future Officers Law Education

The faculty „The Law Governed Service” curriculum of National State Academy of Frontier Troops is analysed in the article. The educational establishment is studied as the only educational establishment for future frontier troops officers training in Ukraine. The author distinguishes negative problems of the curriculum, which has to be taken into consideration when developing a standard.

Key words: law education, curriculum subjects, future officers, compulsory and selected subjects.

Дата надходження статті „29” січня 2008 р.

УДК 378.01+37.02(477)

О.Є.КУЛИК,
старший викладач
(м.Хмельницький)

ФАКТОРИ ЕФЕКТИВНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ

Дана стаття розглядає проблему визначення факторів процесу творчої самореалізації майбутніх інженерів і пропонує визначення основних факторів, технологій і методів, що впливають на формування активної творчої позиції майбутніх інженерів.

Ключові слова: творча самореалізація, педагогічна технологія, навчальні, соціальні, психолого-фізіологічні та організаційні фактори процесу творчої самореалізації.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Для вітчизняної психолого-педагогічної науки властивий пошук оптимального поєднання прагнення особистості до самовираження і самодіяльної творчості під керівництвом педагога. А це вимагає від нього глибоких психологічних знань, пов'язаних з дидактично оформленим пізнанням, тобто з організацією, перебігом, розвитком професійної навчальної діяльності студентської молоді.

Вітчизняні та зарубіжні спеціалісти у галузі педагогіки і психології підкреслюють протиріччя між висунутою сучасним суспільством потребою у вихованні і розвитку самостійної творчої особистості і недостатньою розробкою реального і цілеспрямованого досягнення цієї мети на всіх ступенях навчання.

У педагогіці ведеться інтенсивний пошук форми організації навчального процесу, який стимулює творчу активність студентів.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Проблеми творчої самореалізації майбутніх фахівців розглядаються у працях багатьох науковців. Серед найбільш відомих можна назвати Л.Барановську, С.Гончаренка, Р.Гуревича, І.Козловську, М.Максименка, А.Мойсеюк, Н.Ничкало, О.Пехоту, В.Сисоєву, М.Сметанського, М.Фіцулу, В.Ягупова та багатьох інших. У дослідженнях цих педагогів та психологів творча самореалізація вивчається як психолого-педагогічний фактор поліпшення якості підготовки майбутніх фахівців. Проте не завжди враховуються специфіка певної професії та особливості навчальних планів підготовки фахівців тієї чи іншої професії. Саме узагальненість наукового підходу та відсутність чіткого визначення факторів та етапів процесу творчої самореалізації і зумовили актуальність даної статті.

Формулювання цілей статті... Метою даної статті є визначити основні фактори процесу творчої самореалізації майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу... Під час організації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх інженерів з метою всебічного розвитку та реалізації творчих здібностей останніх ми повинні визначити, які фактори навчального процесу, індивідуальної та колективної праці можуть позитивно чи негативно впливати на розвиток творчої активності студентів.

Серед таких факторів, завдяки яким відбувається творча активність студентів, О.Пехота називає формування нового педагогічного мислення викладача, глибоке вивчення особистісних творчих можливостей студентів та оцінку їх сформованості, вдосконалення навчально-виховного процесу через реалізацію психологічних аспектів засвоєння знань, задоволення навчальних домагань студентів, проблемно-діалогічний підхід, нестандартне заняття тощо [1, 116].

Навчальний процес не статичний. Він був, є і буде процесом динамічним, що знаходиться у постійному прогресивному русі. А прогресивність проявляється у вдосконаленні. Лише постійне вдосконалення навчального процесу допомагає нам ефективно реалізовувати творчі здібності студентів. Ми завжди повинні враховувати психологічні аспекти засвоєння знань. Іншими словами, ми враховуємо індивідуальні фізіологічні та психологічні можливості студентів з метою порціонування навчального матеріалу, щоб останній їх не перевантажував, а легко запам'ятовувався і органічно висувався у систему їхніх знань. У кожній особистості є свої вимоги до якості та кількості знань, що вона здобуває. Викладач враховує ці вимоги для того, щоб окреслити коло інтересів кожного студента і таким чином підвищити мотивацію та стимулювання навчання, а це, у свою чергу, призведе до більш повної творчої самореалізації майбутніх фахівців. Проблемність навчальних завдань спонукає до розвитку мисленнєвої діяльності, а розвиток мислення призводить до активації творчих здібностей та прагнення до самореалізації власного „Я” у колективі (групі, курсі, факультеті, ВНЗ). Найкращим прийомом для здійснення проблемного навчання, на наш погляд, є діалогічне навчання, тобто використання діалогічних форм співпраці між викладачем та студентами, між студентом і студентом. Таким чином, ми розвиваємо окрім творчих здібностей ще й вміння та навички мовної компетенції майбутніх інженерів, що допоможе їм у майбутньому займати активну життєву позицію у суспільстві.

Форми заняття також мають свій вплив на творчу самореалізацію майбутніх інженерів. Якщо ми використовуємо нестандартні форми, наприклад, ігри, заняття майбутнього, наради з екстремальних питань тощо, то студент завжди буде присутнім на таких заняттях, братиме в них активну участь, висуватиме нестандартні, часом фантастичні рішення, не боїтиметься помилок, а використовуватиме їх як трамплін до правильного рішення. А це і є формами творчої реалізації молоді особи.

У працях О.Пехоти виділяються складові інтелектуальної діяльності, що є умовами формування творчої особистості. Це: високий рівень сформованості елементарних пізнавальних процесів, високий рівень активного мислення та високий рівень організованості і цілеспрямованості пізнавальних процесів [1, 117].

О.Пехота пропонує нам наступний алгоритм розвитку творчих здібностей студентів, який, на нашу думку, найбільш ефективно сприяє творчій самореалізації майбутніх інженерів: пізнавальний компонент – знайомство з ідеєю, проблемою; компонент сприйняття – зіставлення нового зі своїм досвідом, переробка інформації; компонент засвоєння – зіставлення власного досвіду з досвідом довілля, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, перегляд нагромадженого, наявних засобів, методів, бажання вдосконалити те, що існує; компонент впливу – вибір засобів, методів нової дії, реалізація, порівняння результатів особистісного впливу [1, 117-118].

Серед педагогічних технологій, що розвивають та вдосконалюють творчу самореалізацію суб'єктів навчання, науковець виділяє технологію створення психологічних умов підготовки до творчої діяльності. Ця технологія передбачає: відсутність регламентації навчальної діяльності студентів, організацію навчального процесу таким чином, щоб у ньому були елементи творчості, які передбачають комбінування, аналогізування, універсалізацію, випадкові видозміни; формування інтересу, через який проходить зовнішній вплив і породжує внутрішні стимули, що є збудниками активності особистості й

допомагають сформувати захопленість, потяг проникнути у сутність того, що пізнається, злиття волі, уважності почуттів у одну функцію, появу потреби у творчій діяльності; підбір викладачем завдань, що потребують творчої переробки, узагальнення, систематизації, вмінь та навичок порівнювати й аналізувати вже відоме, експериментування, пошуку; обговорення умов для розвитку ситуативного інтересу, який відіграє роль спонукального механізму в здійсненні діяльності; використання ігрових моментів, що стимулюють прояви самостійності студентів та їх творчих можливостей; розв'язання творчих завдань [1, 119-120].

О.Пехота зауважує, що особливу увагу необхідно приділяти завданням для розвитку творчих здібностей студентів, оскільки завдання творчі для одних можуть бути навчальними для інших. У цьому процесі важливим фактором є педагогічна майстерність викладача, який залучає до творчої діяльності всіх без винятку студентів. Науковець пропонує використовувати завдання, що виявляють протиріччя, на проблемне бачення. Вони, будучи з одного боку навчальними, вміщують завдання прихованого питання, на конструювання заданих ситуацій, викриття уявлених протиріч. В якості навчально-творчих такі завдання містять завдання-головоломки, завдання-проблеми, завдання-парадокси, завдання-анімонії, завдання на формулювання проблем. Завдання винахідницького характеру є лише навчально-творчими [1, 120].

Нам пропонується наступна технологія використання навчально-творчих завдань під час заняття:

- проаналізувати запитання задачі і з'ясувати вихідні дані та цілі завдання;
- визначити, які дані необхідні для відповіді на запитання задачі;
- з'ясувати, чи всі необхідні дані наведено в умові задачі, визначити засіб знаходження відповідної інформації у разі її відсутності;
- спланувати послідовність операцій, спрямованих на знаходження відповіді, створити алгоритм розв'язання;
- реалізувати запланований шлях розв'язання;
- перевірити результати [1, 120].

Така організація творчої навчальної діяльності дає змогу кожному працювати, обираючи найоптимальніший для себе темп, не відчувати себе інтелектуально неповноцінним, поступово навчатися прийомів розумової діяльності, методів розв'язання різноманітних задач.

Організуючи свою діяльність таким чином, ми всебічно сприяємо формуванню творчої особистості, її самореалізації, навчаємо діяти по-новому, нестандартно, переводимо потребу у творчій діяльності у життєву потребу, привчаємо до постійного застосування творчого стилю діяльності протягом всього життя.

Спільна праця викладача і студентів допомагає останнім успішно формувати культуру праці, у тому числі й навчальної; реалізує принцип переконаності студентів у дієвості і необхідності знань; розвиває самостійність останніх як засіб інтелектуального розвитку; навчає самостійно регулювати розумову діяльність з визначення мети, вироблення стратегій дій, їх реалізації, керівництва процесом мислення; навчає порівнянню, узагальненню, класифікації, встановленню причинно-наслідкових зв'язків; використовує виховний потенціал мотивування оцінки, створює ситуацію успіху та просування вперед у творчому пошуку; створює необхідну психологічну атмосферу підтримки та реалізації особистості [1, 122].

У колективній професійно-навчальній діяльності створюються вміння студента оцінювати себе з різних точок зору в залежності від свого місця і функції у сумісній роботі. Підвищується також відповідальність перед іншою людиною, вміння прийняти рішення.

Це сприяє виробленню у студента активної життєвої позиції, здатності до саморегуляції і більш адекватної самооцінки, прийомів узгодження своїх дій і їх координації з іншими учасниками діяльності, вміння долати конфлікти у ході спілкування. В умовах групової і колективної роботи різко зростає ініціатива студентів, число контактів і різнобічні форми спілкування.

Студенти вчаться розуміти і самостійно ставити спільні завдання сумісної діяльності, знаходити способи її розв'язання, співставляти варіанти способів, що пропонуються різними учасниками діяльності, контролювати один одного. Засвоєння студентами завдань і способів сумісної професійно-навчальної роботи виступає важливою передумовою становлення їхньої активної позиції стосовно іншої людини, вміння оцінювати роботу іншого учасника і через його думку – свою власну діяльність. У цьому випадку на передній план виступає діалогічне спілкування, що сприяє створенню умов більшої розкритості і взаємовідкритості сторін, рівноцінної довіри інформації та думці партнера.

До негативних факторів, що впливають на тактику групової діяльності студентів, належить залежність від характеру взаємодії. Якщо, наприклад, у групі виникають схожі думки, то взаємодія виявляється неефективною. Коли один із партнерів перебуває на значно нижчому рівні розвитку, може навіть спостерігатись регрес у розумовій діяльності іншого. Взаємодія сприятиме творчому розвитку лише тоді, коли студент не лише засвоює більш раціональний спосіб виконання завдання, а й передає свої навички партнеру. За цієї умови фіксується найбільша користь від співпраці [2].

Першою і основною умовою навчальної і виховної ефективної взаємодії педагога і студента є наявність довіри і позитивного ставлення між ними, що ґрунтуються на взаємній повазі. Педагог повинен підтримувати та заохочувати допитливість молодих людей, їх експериментування, пошукові дії, оригінальні рішення, вихід за межі стереотипу. Авторитарне ставлення, байдужі чи негативні взаємовідносини в рамках простого слідування інструкціям знижують ініціативу, самостійність, викликають зневіру у власних силах, безпомічність, що й призводить до відмови від пошуку, виникнення небажання вчитися [3].

Отже, внутрішня активність студентів, підвищення ступеню самостійності та творчості залежить від успішної колективної професійно-навчальної діяльності. У цьому напрямку ведеться активний пошук нових організаційних форм навчання, які сприяли б активізації професійно-навчальної діяльності студентів, підвищували б ефективність набуття ними нових знань та умінь.

Підсумовуючи проаналізовані вище думки, підходи інших науковців, ми хотіли б відзначити, що існує багато факторів, які впливають на активізацію творчої самореалізації майбутніх фахівців. Зі свого боку, ми хотіли б всі перераховані вище фактори поділити на такі групи:

1. Навчальні (педагогічні: професіоналізм та майстерність викладача, використання розвиваючих творчість технологій, креативність педагогічної взаємодії, впровадження педоцентристської гуманістичної педагогіки тощо);

2. Психолого-фізіологічні (індивідуальні задатки до отримання знань, розвитку творчих здібностей, характер і темперамент особистості, самостійність, нестандартність та самооцінка діяльності, розуміння необхідності творчої самореалізації тощо);

3. Соціальні (вплив батьків, оточення, професійні взаємовідносини, руйнування соціальних норм і правил стосовно стереотипів поведінки та діяльності особистості у суспільстві тощо);

4. Організаційні (взаємозв'язок студента та закладу, в якому він навчається, впровадження розвитку творчості як необхідного програмного компонента навчання і виховання, відхід від стереотипізації відношення до результатів навчальної діяльності студента, відхід від традиційної системи оцінювання тощо).

Висновки... Отже, вище ми визначили основні фактори активізації творчої самореалізації майбутніх фахівців та дійшли висновків, що процес творчої самореалізації найкращим чином організовується та здійснюється під час навчально-пізнавальної діяльності студентів із використанням сучасних методів та технологій, що розвивають творчі здібності останніх. Таким чином, реалізація наведених вище факторів активізації творчої самореалізації майбутніх інженерів дозволить нам виховати фахівців із нестандартним типом мислення, без страху зробити помилку, здатних вчасно реагувати на зміни у суспільстві та конкурентноздатних на сучасному ринку праці, тобто таких, яких вимагає від освіти сучасне суспільство та роботодавці у першу чергу.

До перспективних напрямків подальших досліджень ми відносимо створення авторської моделі творчої самореалізації майбутніх інженерів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Освітні технології: навчально-методичний посібник / О.М.Пехота, А.З.Кіктенко, О.М.Любарська та інші; За заг.ред. О.М.Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.
2. Педагогіка: навчальний посібник / В.М.Галузяк, М.І.Сметанський, В.І.Шахов. – Вінниця: РВВ ВАТ Вінницька обласна друкарня, 2001. – 200 с.
3. Фіцула М.М. Педагогіка: навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – К.: Вид. Центр „Академія”, 2000. – 544 с.

Анотація

Е.Е.Кульк

Факторы эффективной организации процесса творческой самореализации будущих инженеров

Данная статья рассматривает проблему определения факторов процесса творческой самореализации будущих инженеров и предлагает определение основных факторов и технологий, методов, влияющих на формирование активной творческой позиции будущих инженеров.

Ключевые слова: творческая самореализация, педагогическая технология, учебные, социальные, психолого-физиологические и организационные факторы процесса творческой самореализации.

Summary

О.Ye.Kulyk

Factors of Effective Organization of the Process of Creative Self-Realization of the Future Engineers

The article deals with the problem of defining the future engineers' creative self-realization process factors and proposes the definition of the main factors and technologies, methods influencing forming of active creative position of the future engineers.

Key words: creative self-realization, pedagogical technology, educational, social, psychological and physiological, and organizational factors of the process of the creative self-realization.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩИХ УМІНЬ ТА НАВИЧОК ЯК ОСНОВНА СКЛАДОВА ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ

Дана стаття розглядає основні поняття процесу формування професійно значущих умінь та навичок майбутніх економістів та аналізує причини активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Ключові слова: професійно значущі уміння та навички, формування як категорія педагогіки, пізнавальний інтерес, позитивна мотивація, ініціативна позиція викладача.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Сьогодні в Україні вища освіта переживає період кардинального реформування у відповідності з вимогами Болонського процесу. На перший план виступають методи та технології самостійного здобування знань, зменшується кількість аудиторних навчальних годин, більша увага приділяється формуванню творчої особистості майбутнього фахівця, здатного до активних та нестандартних дій під час професійної діяльності. Також серед основних вимог до сучасного фахівця є й вимога якості його професійних знань, умінь та навичок.

Педагогіка вищої школи повинна зараз чітко визначити для себе, у чому полягають професійно значущі уміння та навички майбутнього фахівця. До цього часу ми оперували поняттями та категоріями загальної педагогіки, не дуже задумуючись про те, чи підходять вони у конкретних випадках підготовки фахівців певної окремої спеціальності. Проте виникає проблема невідповідності, наприклад, методик формування професійних умінь та навичок майбутніх вчителів процесам підготовки майбутніх економістів. І виникають такі проблеми саме через нечіткість визначення ряду професійно значущих умінь та навичок для кожної спеціальності, зокрема, для майбутніх економістів.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... До питання професійної підготовки майбутніх фахівців свого часу зверталось багато дослідників. Серед найбільш відомих: О.Бандурка, Л.Барановська, С.Батищев, Р.Гуревич, В.Давидов, Д.Ельконін, І.Козловська, З.Курлянд, А.Маркова, М.Морозова, В.Рибак, О.Савонько, А.Семенова, В.Тюріна, О.Федоренко, З.Хізроева, Р.Хмелюк та інші. У працях цих та інших педагогів ми знаходимо детальні розробки процесу підготовки майбутніх фахівців, але лише у загальнопедагогічному аспекті. Ми ж вважаємо за необхідне детальніше зупинитися на формуванні професійно значущих умінь та навичок саме майбутніх економістів, що й зумовило актуальність даної статті.

Формулювання цілей статті... Основною метою цієї статті є визначити основні етапи процесу формування професійно значущих умінь та навичок майбутніх економістів.

Виклад основного матеріалу... В.Рибак, досліджуючи особливості процесу підготовки майбутніх економістів, визначав, що „в Україні розвиток економічної освіти відбувається в умовах соціально орієнтованої економіки та інформаційно-технологічного суспільства з огляду на потреби ринку праці. Кінцева мета – підготовка конкурентоспроможного фахівця-економіста. Треба формувати у студентів високий рівень національної свідомості, відчуття господаря своєї держави. Оскільки економіст – це фахівець, який займається питаннями економічної політики, треба велику увагу звертати на етику і культуру поведінки та спілкування. Економіст має бути дипломатичним, коректним, толерантним, досконало знати етикет ділового спілкування. Сьогодні активізується процес формування єдиного світового господарства різних країн і народів. Сучасний економіст внутрішнього ринку України має бути зорієнтований на процеси глобалізації. Також треба враховувати потреби сучасного інформаційно-технологічного суспільства: економіка як наука дуже швидко розвивається, що спричиняє непридатність підручників і посібників. Тому обов'язковою є комп'ютеризація навчання. Теоретичні знання, пропонувані студентам, мають підтверджуватися і засвоюватися шляхом практичної апробації на підприємствах і в установах; фахівець має бути особою знаючою і мобільною, здатною блискавично реагувати на будь-які зміни у сфері професійної діяльності. Акценти ж підготовки спеціалістів змістилися в сторону практичних навичок, максимальної адаптації вмінь та навичок студента до існуючих умов майбутньої професійної діяльності. Засадою таких підходів є моделювання, імітація майбутньої професійної реальності, спроба оволодіти не лише відтворенням знань, а на основі реальної, нехай і ігрової, експериментальної дії” [4, 12-20].

Дослідник зазначає, що необхідною умовою формування професійно значущих вмінь та навичок є розвиток аналітичного мислення в економістів. Він визначив комплекс основних складових, які впливають на цей процес: поєднання філософії та політекономії, інтуїції та математики й інформаційних технологій, екології та економічного простору.

Основним поняттям у процесі підготовки майбутніх фахівців, зокрема економістів, є термін „формування”, який характеризує основний вид взаємодії між педагогом та студентом. Сам термін „формування” в сучасній українській мові розуміється як „Дія за значенням формувати, тобто виробляти в кого-небудь певні якості, риси характеру тощо. Дія за значенням формуватися, тобто набувати рис завершеності, визначеності внаслідок розвитку, змін” [2, 1329].

Згідно з О.Бандуркою, В.Тюріною та О.Федоренко, формування – „це особлива форма розвитку людини в процесі її життєдіяльності та під впливом спеціальних виховних впливів” [1, 160].

З.Курлянд, А.Семенова та Р.Хмелюк, формулюючи особливості процесу підготовки майбутніх фахівців, у першу чергу увагу звертають на формування змісту навчального матеріалу, на основі якого викладач поступово створює умови для розвитку в студентів професійно значущих вмінь та навичок. На перших етапах роботи викладача над змістом навчального матеріалу необхідно всю наявну інформацію професіоналізувати і привести у відповідність до вимог, що висувуються конкретною спеціальністю. Внаслідок такої роботи виділяють коло необхідних професійних знань, умінь і навичок, які слід формувати в процесі вивчення професійних дисциплін і конкретних тем за навчальними програмами.

Реалізація профспрямованості в навчанні професійних дисциплін забезпечується насамперед вирішенням таких завдань:

- виявлення та систематизація професійно значущих знань і вмінь;
- розроблення завдань, питань з реалізації професійно значущих знань і вмінь;
- розроблення методики формування професійно значущих знань і вмінь.

Побудова змісту навчання з урахуванням зазначених завдань дає можливість досить часто ілюструвати досліджуваний матеріал прикладами з галузі професійної діяльності майбутнього фахівця.

Основною метою навчання має бути формування в студентів системи професійно значущих знань і вмінь, що сприяють оволодінню спеціальними навичками, характерними для конкретного профілю фахівця.

Структурування навчального матеріалу передбачає виділення в кожній темі основних професійних понять. Взавши за основу класифікацію, можна визначити таку ієрархію понять навчального матеріалу за дидактичною значущістю: загальнонаукові, загальнопрофесійні, професійні.

Професійні поняття, що мають внутрішню структурну ієрархію, становлять основу змісту навчального матеріалу, яка координує зміст лекційних, семінарських і практичних занять. Головні ідеї й основні професійні категорії й поняття утворюють фонд теоретичних знань. Це фундамент, на основі якого розвивається професійна спрямованість мислення майбутнього фахівця. Формування понять – тривалий і різнобічний процес.

В основі структурування змісту навчального матеріалу і професіоналізації змісту навчання лежать такі принципи:

- взаємодії навчально-пізнавальної, навчально-практичної та самостійної практичної діяльності студентів;
- єдності процесуально-змістовних і мотиваційно-цілісних сторін загальнопрофесійної підготовки;
- єдності розчленованості й інтегрованості змісту навчання;
- поетапної конкретизації фундаментальних професійних проблем [5, 96-98].

Але будь-яка навчально-пізнавальна діяльність, як би творчо ми її не організували, не буде ефективною, якщо ми не будемо одночасно розвивати спонукальні мотиви до навчання та професіоналізації своїх знань, умінь та навичок у самих студентів. Основними механізмами поліпшення ефективності навчально-пізнавальної діяльності майбутніх економістів є формування у них пізнавального інтересу та позитивної навчальної мотивації.

Пізнавальний інтерес може бути зумовлений самим змістом навчального матеріалу, діяльністю студентів на занятті, стосунками між викладачем і студентами. Він формується завдяки розкриттю практичної значущості знань, цікавому викладу матеріалу, створенню проблемних ситуацій на уроці, ефекту здивування, парадоксу, використанню навчальної дискусії, пізнавальних ігор.

Навчальна мотивація визначається специфічними для навчальної діяльності факторами: власне освітньою системою, освітнім закладом, організацією навчального процесу, суб'єктивними особливостями тих, хто навчається (вік, стать, інтелектуальний розвиток, здібності, рівень домагань, самооцінка, взаємодія з іншими тощо), суб'єктивними особливостями педагога, насамперед його ставленням до студентів, до власної справи, специфікою навчальної дисципліни.

Активізація пізнавальної діяльності студентів залежить від ініціативної позиції викладача на кожному етапі навчання. Характеристикою цієї позиції є: високий рівень педагогічного мислення та його критичність, здатність і намір застосувати проблемне навчання, діалог із студентом, намір до обґрунтування власних поглядів, здатність до самооцінки своєї педагогічної діяльності.

Змістовним аспектом активізації навчального процесу є підбір матеріалу, складання завдань, конструювання освітніх і педагогічних завдань на основі проблемного навчання із врахуванням індивідуальних здібностей кожного студента.

У численних дослідженнях обґрунтовується необхідність створення спеціальних умов виникнення і розвитку у студента інтересу до учіння, до викладача. На основі системного аналізу ми виокремили основні умови, що сприяють розв'язанню цього завдання.

Важливою передумовою виникнення інтересу до навчання є така організація останнього, що дає змогу студентам проявити інтелектуальну самостійність та ініціативність. Основним засобом при цьому є використання таких завдань та запитань, розв'язання яких потребує від студентів активної пошукової діяльності.

Важливу роль у формуванні позитивних мотивів навчання відіграють створення проблемних ситуацій, посилення складності навчального матеріалу. Окрім того, навчальний матеріал і прийоми навчальної діяльності необхідно урізноманітнювати. Пізнання нового також має ґрунтуватися на раніше засвоєних знаннях.

Таким чином, навчальна діяльність зумовлюється передусім внутрішнім мотивом, коли пізнавальна потреба особистості стикається з предметом діяльності – формуванням узагальненого способу дії – і матеріалізується у ньому, а також із зовнішніми мотивами (самоутвердження, престиж, обов'язок, необхідність, досягнення тощо). Істотно на ефективність учіння впливає потреба у спілкуванні та домінуванні.

У формуванні мотиваційної сфери треба враховувати емоційне ставлення студента до учіння. Виокремлюють три типи такого ставлення: негативне, нейтральне та позитивне [6, 23].

Мотиви співвідносяться з навчальною діяльністю в цілому, а цілі відповідають окремим навчальним діям, забезпечують їх реальне виконання. Процес постановки цілей потребує певних умінь, рівень сформованості яких характеризує зрілість мотиваційної сфери учіння. До таких умінь належать:

- обґрунтований вибір однієї з кількох можливостей;
- самостійна постановка та тривале утримання мети;
- постановка перспективних цілей та їх коригування залежно від обставин;
- реалізація поставлених цілей, вибір адекватних засобів реалізації та подолання можливих перешкод.

Зазначені вміння забезпечують реальне виконання дії, установку до якої створює мотив. Дієвість мотивації краще формується при орієнтуванні учня на способи, а не на результат діяльності, а також залежить від особливостей вікових груп та характеру навчальних ситуацій.

У сучасному навчально-пізнавальному процесі діють такі психологічні детермінанти стійкості навчальної мотивації:

- залежність від вихідного типу мотиваційної структури (переважає процесуальна мотивація) надає структурі більшої стійкості;
- найбільш стійкою є структура, в якій процесуальна і результативна мотиваційні орієнтації залежать друга від першої;
- особистісна значущість предметного змісту діяльності;
- вид навчального завдання.

В.Давидов, Д.Ельконін, А.Маркова вважають, що для формування теоретичного пізнавального інтересу велике значення має характер навчальної діяльності. Навчальна діяльність, на думку В.Давидова, повинна відповідати наступним вимогам:

- об'єктом засвоєння повинні бути теоретичні поняття;
- процес засвоєння має протікати так, щоб перед учнями розкривалися умови походження понять;
- результатом засвоєння повинно бути формування спеціальної навчальної діяльності, що має свою особливу структуру і складається з таких компонентів, як навчальна ситуація, навчальне завдання, навчальні дії, дії контролю і оцінки [3].

Дотримання всіх цих умов буде сприяти формуванню внутрішньої мотивації, пізнавальних інтересів.

Для формування позитивної стійкої мотивації навчальної діяльності важливо, щоб головним в оцінці роботи студента був якісний аналіз цієї роботи, підкреслення всіх позитивних моментів, досягнень в освоєнні навчального матеріалу і виявлення причин наявних недоліків, а не тільки їхня констатація.

Одним з шляхів формування позитивної мотивації навчання ми вважаємо застосування прийомів і методів стимулювання навчально-пізнавальної діяльності студентів. Саме розкриття цієї проблеми і є основною метою подальших наших досліджень.

Навчальна діяльність студента буде успішною у разі повного засвоєння ним навчального матеріалу, виконання всіх завдань, обсягу самостійної роботи та позитивних результатів під час проходження контрольного етапу. Але не завжди всі студенти показують такі результати. На жаль, сьогодні ми зустрічаємося із все більшою кількістю середніх або негативних результатів. Останні показники свідчать про те, що студент не зміг засвоїти навчальний матеріал. Отже, проявляється неуспішність – тобто неякісне засвоєння знань, формування вмінь та навичок, що призводить до невміння застосовувати останні під час практичної діяльності.

Висновки... Таким чином, ми визначили, що формування як педагогічна категорія є особливою формою розвитку людини під час її професійного становлення та навчально-пізнавальної діяльності. Професійна спрямованість навчання реалізується через виконання наступних умов організації навчально-пізнавального процесу: виявлення та систематизація професійно значущих знань і вмінь; розроблення завдань, питань з реалізації професійно значущих знань і вмінь; розроблення методики формування професійно значущих знань і вмінь. Активізації навчального процесу сприяють формування пізнавального інтересу, позитивної мотивації до навчання, особливого відношення до наукових знань, особистості педагога, створення ініціативної позиції викладача під час взаємодії із студентами.

Кардинальними мірами покращення якості професійної підготовки є докорінна зміна процесу навчання, суттєве підвищення його якості. Для цього у ВНЗ повинні створити належні умови для науково-експериментальної діяльності молодих педагогів, надавати їм всіляку підтримку. Всі розуміють, що інвестування розвитку науки та освіти – процес копіткий та такий, що повертає вкладені у нього кошти дуже довго, тобто неприбутковий, якщо казати відверто. Проте вищий навчальний заклад, який піклується про науковий та професійний розвиток своїх кадрів, готує собі базу для перемоги у конкурентній боротьбі на ринку освітніх послуг. Джерелом для таких перетворень є відповідне фінансування урядом та Верховною Радою нашої освіти та науки.

До перспективних напрямків подальших досліджень проблеми ми відносимо створення педагогічної моделі формування професійно значущих умінь та навичок майбутніх економістів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Бандурка О.М., Тюріна В.О., Федоренко О.І. Основи психології та педагогіки: Підручник. – Х.: Вид-во нац. ун-ту внутр. справ, 2003. – 336 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т.Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ „Перун”, 2001. – 1440 с.
3. Маркова А.К. и др. Формирование мотивации учения: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
4. Рыбак В. Готуємо фахівців-економістів // Освіта України. – 2004. – №№44-45. – 8 черв. – С.12-20.
5. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / З.Н.Курлянд, Р.І.Хмельюк, А.В.Семенова та ін.; За ред. З.Н.Курлянд. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К.: Знання, 2005. – 399 с.
6. Якуба Ю.А., Скакун В.А. Диагностика качества практического (производственного) обучения. – М.: Знания, 1995. – 274 с.

Аннотация

И.Н.Кустовская

Формирование профессионально значимых умений и навыков как основное составляющее процесса подготовки будущих экономистов

Данная статья рассматривает основные понятия процесса формирования профессионально значимых умений и навыков будущих экономистов и анализирует причины активизации учебно-познавательной деятельности студентов.

Ключевые слова: *профессионально значимые умения и навыки, формирование как педагогическая категория, познавательный интерес, позитивная мотивация, инициативная позиция преподавателя.*

Summary

I.M.Kustov's'ka

Formation of Professionally Important Abilities and Skills as the Main Component of the Process of Preparation of the Future Economists

The article deals with the main definitions of the process of forming of professionally important skills of the future economists and analyses the reasons of activation of studying cognitive activity of students.

Key words: *professionally important skills, forming as a pedagogical category, cognitive interest, positive motivation, initiative position of a lecturer.*

Дата надходження статті

„17” травня 2008 р.

О.А.КУЧЕРУК,

кандидат педагогічних наук, доцент (м.Житомир);

Г.В.ГРИБАН,

кандидат педагогічних наук, доцент (м.Житомир)

РОЗВИТОК КРЕАТИВНОСТІ У СТРУКТУРІ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

В статті авторами окреслено сутність професійної креативності в структурі розвитку лінгвометодичної компетентності та визначено шляхи розвитку творчості майбутнього вчителя української мови.

Ключові слова: креативність, методична компетентність, вчитель української мови.

Постановка проблеми в загальному вигляді... У сучасних умовах професійної підготовки майбутнього вчителя-словесника набуває актуальності розвиток творчих здібностей студентів-філологів. Такий підхід значною мірою пов'язаний з тим, що реформування рідномовної освіти в середніх загальноосвітніх закладах потребує оновлення і модернізації процесу, власне, лінгвометодичної підготовки майбутнього шкільного мовника, здатного репродуктивно й авторитарно професійну діяльність замінити педагогікою творчої співпраці на основі гуманістичних принципів, здійснювати ефективне навчання учнів української мови за різними рівнями складності. Важливу роль у формуванні професійно-методичної компетентності вчителя-словесника відіграє опанування методики української мови за допомогою творчо-розвивальних технологій, що являють собою взаємозв'язок форм, методів і засобів навчання, спрямованих на розвиток професійної креативності з опорою на унікальний особистісний досвід і ціннісні орієнтації студента-філолога.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Потрібно зазначити, що у вітчизняній та зарубіжній психолого-педагогічній літературі питання суті креативності, продуктивної діяльності, творчої особистості розглядали І.Бех, Д.Богоявленська, Л.Виготський, О.Запорожець, І.Зязюн, Г.Костюк, В.Роменець, С.Рубінштейн, О.Савченко, В.Сухомлинський, М.Холодна та ін. Однак, проблема розвитку креативності майбутнього вчителя-словесника в контексті лінгвометодичної компетентності вивчена недостатньо і потребує подальшого розроблення у зв'язку з практичним застосуванням її в педагогічній діяльності.

Формулювання цілей статті... Мета статті – окреслити суть професійної креативності в структурі розвитку лінгвометодичної компетентності та визначити шляхи розвитку творчості майбутнього вчителя української мови.

Виклад основного матеріалу... Пріоритетними напрямками запропонованої концепції є особистісно орієнтований, суб'єктно-діяльнісний і системний підходи до вивчення курсу методики мови, що передбачають творчу навчально-пізнавальну, практичну, організаційну і наукову діяльність студентів під час взаємопов'язаних занять – лекційних, практичних, лабораторних, педагогічної практики з мови, а також у процесі виконання курсових і дипломних досліджень. При цьому *професійна креативність* учителя мови розглядається як здатність до реалізації творчої інтенції педагога, до створення таких навчально-виховних продуктів у сфері мовної освіти, які характеризуються оригінальністю, новизною, викликають інтерес у суб'єктів навчання тощо.

Розроблення творчо-розвивальної технології організації відповідних навчальних занять у Житомирському державному університеті імені Івана Франка проводиться з урахуванням системи вмінь і навичок, необхідних для становлення професійно-методичної компетентності вчителя української мови. Їх умовно можна поділити на три групи: *загальнопедагогічні* вміння (пов'язані з самореалізацією у сфері педагогічної творчості, оригінальним моделюванням навчально-виховного процесу, творчим мисленням, нестандартним розв'язанням педагогічних ситуацій, проведенням і аналізом уроків, позакласних заходів), *спеціальні* (які впливають із специфіки курсу методики української мови, зокрема вміння працювати з навчально-методичною літературою, аналізувати труднощі в засвоєнні учнями мови і добирати шляхи подолання їх, розробляти на основі власного фахового і особистісного досвіду інноваційні методи, технології навчання мови, складати систему мовно-мовленнєвих вправ і завдань, організувати підготовку до переказів і творів, аналізувати текст з погляду функціонування в ньому мовних одиниць, проектувати й проводити роботу над різними видами мовних помилок) і *комунікативні* (пов'язані з культурою мовлення, технікою виразного мовлення, ефективністю і щирістю спілкування залежно від комунікативної педагогічної ситуації).

З огляду на сказане, професійна компетентність і комунікативна культура є основними аспектами у формуванні творчої особистості вчителя-словесника.

Підходити до оптимізації розвитку креативних професійно-методичних умінь і навичок у студентів-філологів в умовах оновленої парадигми освіти можна з різних сторін, різними шляхами, та в кожному разі потрібно враховувати інтеграцію ціле-мотиваційного, пізнавального, ціннісного, операційно-діяльнісного і креативно-рефлексивного компонентів. Такий підхід потребує належної змістової наповненості навчальних занять та відповідних форм і методів їх проведення, серед яких продуктивними є рольові ігри, дискусії, проектування індивідуальних траєкторій творчо-розвивального фахового навчання, творчі презентації методичних знахідок, навчальні конференції, конкурси методичних ідей та ін.

Навчально-пізнавальна діяльність студентів організовується поетапно, при цьому всі етапи між собою тісно взаємопов'язані – лекційний курс з методики мови, практичні, лабораторні заняття, спецкурс з питань перспективних технологій навчання української мови, активна педагогічна практика, студентська наукова діяльність методичного характеру.

Належна теоретико-практична підготовка майбутнього творчого вчителя-словесника залежить від урахування в лекційному курсі досягнень сучасного мовознавства, змін, внесених до шкільних програм з мови, вимог, визначених у Державному стандарті мовної освіти та Концепції мовної освіти 12-річної школи, досвіду творчих учителів-словесників. Залежно від поставленої мети форми таких занять можуть переходити від звичайної лекції до інструктивної лекції чи лекції з елементами відеопрезентації, наприклад під час вивчення методів і прийомів навчання, лекції-діалогу про сучасний урок мови і його типи, оглядової, узагальнюючої лекції перед державними іспитами тощо.

Осучаснений зміст практичних і лабораторних занять підпорядковується конкретній темі і визначеним орієнтовним цілям формування фахових умінь, навичок, необхідних для якісного методичного становлення творчого вчителя-словесника, та передбачає діагностування відповідних досягнень студентів з подальшим корегуванням навчальної технології.

Особливістю розробленої нами технології є те, що в ній ураховано принципи ситуативності навчання, свободи асоціацій, інтеграції способів пізнавальної діяльності, диференціації та індивідуалізації навчання, креативно-рефлексивної культури. Якщо тема вивчається диференційовано, студенти діляться на групи за інтересами чи бажаннями, кожна з них займається одночасно за своїм планом. При цьому мобілізуються творчі резерви студентів, активна творча взаємодія учасників навчального процесу сприяє виробленню належного рівня професійної майстерності і мовленнєвої культури.

З огляду на те, що, з одного боку, тільки завдяки діяльності можна одержати нові освітні продукти, а з іншого – теоретичні знання становлять основу для вироблення вмінь та навичок креативно думати й реалізовувати творчі інновації в професійній діяльності, зміст тем практичних і лабораторних занять доцільно поділяти на теоретичний і практичний блоки.

Основа теоретичного блоку практичного заняття, як правило, становлять заздалегідь визначені запитання та завдання пізнавального характеру для обговорення в аудиторії. Важливі функції в навчальному процесі виконує розгляд опорної схеми заняття: допомагає студентам краще зрозуміти матеріал, його особливості, ключові поняття, виробити цілісне бачення і сприйняття теми, забезпечує системність знань, розвиває логічне мислення. Практика роботи зі студентами свідчить, що ефективна освітня діяльність, вироблення потягу до пошукової роботи, до творчості, інтересу до нового, прогресивного, прагнення брати участь у розв'язанні навчально-виховних проблем є можливими за умови доповнення традиційних методів навчання нетрадиційними. Так, продуктивними є дискусія, „мозковий штурм”, метод образно-символічного бачення тем шкільного курсу мови (написання творів на лінгвістичні теми, виготовлення студентами опорних конспектів у графічній образній формі, піктограм завдяки поєднанню логічної і емоційної сфери пізнання), ділова гра, метод проектів. Інтерактивні методи дають змогу вдосконалювати міжособистісні стосунки в спільній діяльності та спілкуванні, урізноманітнювати дидактичні техніки, посилюють активність, самостійність, розвивають творчі задатки майбутніх учителів, що, у свою чергу, виробляє прагнення до досконалості у виконанні професійних завдань та у вирішенні творчих задач.

Практичний блок зорієнтований на формування у студентів комплексних фахових умінь та навичок. З цією метою освітнього значення набуває виконання практичних завдань різної складності на вибір студента за трьома рівнями (репродуктивним, конструктивним, творчим). Ситуація вибору при цьому є важливою умовою для організації рефлексії щодо визначення індивідуально досягнутих результатів, визначення самооцінки студентів, прагнення підвищити власний рівень навчальних здобутків. Глибоке осмислення особливостей вивчення окремих питань мовної освіти у процесі виконання практичних завдань дає змогу студентам усвідомити внутрішньоопредметні зв'язки, що існують між темами цього курсу, закономірності засвоєння і розвитку мовлення учнями, роль кооперованої, ігрової, розвивальної, інтегрованої, дослідницької та ін. технологій у формуванні національно свідомої, духовно багатого мовної особистості школяра.

Практичні спостереження за розвитком майбутніх учителів показують, що досвід ефективного навчання методики мови через творчість студентів зумовлюється різними видами професійно спрямованої діяльності і способами організації навчання, як-от:

- вивчення й узагальнення методичної спадщини вітчизняних просвітителів та сучасних теоретико-експериментальних досліджень;
- визначення спільного і відмінного в різних методичних системах;
- засвоєння особливостей навчання різних розділів мови і розвитку мовлення в процесі моделювання уроків, пошуку шляхів вирішення труднощів мовної освіти;
- емоційно-логічне складання власних текстів (лінгвістичних казок, віршів, інших творів);
- укладання учительського „портфоліо”;
- розроблення мовно-мовленнєвих завдань, граматичних вікторин, кросвордів, ребусів;
- укладання міні-словників, навчальних пам’яток, збірок афоризмів;
- проведення уроків української мови, позакласних заходів;
- усвідомлення студентами власної педагогічної діяльності, визначення за допомогою рефлексії основних умов педагогічної творчості і майстерності;
- зіставлення власної моделі уроку з альтернативними аналогічними уроками іншого студента, відомого вчителя – за структурою, змістом – з подальшим уточненням, коректуванням власних навчальних продуктів;
- індивідуальне, колективне доповнення, розвивання готових методідей;
- розроблення методичних рекомендацій до опорного дидактичного матеріалу, навчальних посібників;
- групове складання систем вправ, тестів, проектів уроків на основі даного тематичного матеріалу;
- автономне опанування майбутньої спеціальності;
- самостійний пошук необхідної інформації;
- захист індивідуальних проектів нетрадиційних уроків мови, позакласних заходів мовного характеру і колективне їх обговорення та ін.

Характер продуктивної організації навчальної роботи на занятті підпорядковується домінуючій меті освітньої діяльності студентів – когнітивній, аналітичній чи креативній.

Важливим елементом розробленої технології, що спрямовується на виявлення креативного потенціалу студентів та розвиток творчого мислення, є створення таких навчальних ситуацій, за яких студенти включаються в реальний навчальний процес, переглядаючи відеоуроки, чи в його ігрову імітацію, рольову гру. Такий підхід до навчання допомагає збагнути особливості методики вивчення окремих питань шкільного курсу мови, отримати ґрунтовні знання в результаті набутого теоретико-практичного досвіду.

Окреме місце у творчому зростанні майбутнього педагога займає проблема культури мовлення, адже мовлення вчителя, надто словесника, є дієвим засобом у його професійній діяльності. Правильно організоване педагогічне спілкування створює позитивний психологічний клімат для розкриття потенційних можливостей учнів та ефективного навчання.

Живим, образним словом шкільний філолог має формувати національно свідому, духовно багату мовну особистість, яка б уміла вільно, комунікативно виправдано володіти мовними засобами залежно від комунікативної ситуації. Для цього вчителю у спілкуванні з учнями передусім самому слід цілеспрямовано добирати вербальні і невербальні засоби ефективного педагогічного впливу на дітей. Беззмістовне, шطحне, одноманітне, безобразне мовлення вчителя не допоможе йому виконати навчально-виховних завдань як на аспектних уроках мови, так і на уроках розвитку зв’язного мовлення. Ситуація усного викладу матеріалу (розповіді, пояснення) у дидактичному спілкуванні потребує від учителя не просто дати певну інформацію, а викликати в учнів інтерес до предмета, активізувати асоціації, уяву, пам’ять, мислення, емоції і почуття. Використання бесіди на уроках вимагає від учителя вміння чітко формулювати запитання, адекватно реагувати на репліки, відповіді учнів. У зв’язку з цим постає завдання вироблення у студентів внутрішньої потреби у змістовному, логічному, чистому, багатому, доцільному, правильному мовленні. Зазначимо, що застосування спеціальних завдань, спрямованих на формування творчого професійного мислення майбутнього словесника, передбачає і розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності студентів, культури живого спілкування, удосконалення їхньої мовленнєвої компетентності, оскільки студенти практично включаються в словесну діяльність.

Суттєве значення має попередня підготовка студентів до практичних занять. Це можуть бути різні види організаційної і пізнавальної діяльності: самостійна індивідуальна підготовка виступів, повідомлень, вивчення теми в парах, групах з подальшою оцінкою результатів кожного.

Окремою складовою системи практичної підготовки студентів є добре продумані тестові завдання до кожної теми, що включають по кілька тісно пов’язаних варіантів відповіді, з яких слід вибрати найбільш правильний. Виконання тестів розвиває гнучкість мислення, пізнавальні здібності, дозволяє

проконтролювати і продіагностувати навчальну діяльність студентів, їхні навички, самовизначення й самореалізації у варіативних навчальних ситуаціях.

Технологія навчання, покладена в основу лабораторних занять, спрямована на те, щоб допомогти студентові набути вмінь і навичок шукати різні способи структурування теоретичного матеріалу зі шкільного курсу української мови та методики його викладання у вигляді схем, таблиць, опорних конспектів, добирати ефективні форми, методи і прийоми навчання мови в школі, складати моделі занять з урахуванням психолого-педагогічної характеристики класу, робити аналіз спостережуваного уроку мови, займатися індивідуальною дослідницькою діяльністю. Так, матеріали до практичної частини тематичного модуля підсумкової лабораторної роботи на тему „Презентація методичних ідей” студент збирає впродовж усього навчального курсу методики викладання української мови. Цього вимагає зміст і характер завдань, наприклад, підготуйте творчий звіт про самостійне дослідження методичної теми, вибраної відповідно до власних інтересів. Крім усного виступу (7-10 хвилин), також потрібно подати творчий звіт у письмовій формі (обсяг тексту – 3-4 сторінки). Критерії оцінювання виконаної студентом дослідницької роботи – актуальність і важливість теми, обґрунтування вибраних студентами навчальних методів і прийомів для творчого вирішення методичної проблеми; уміння доповідача правильно і чітко висловлювати думку, зацікавлювати аудиторію; якість виконання представленого письмового матеріалу і наочності. Під час захисту методичних положень доцільним є показ відеофрагментів уроків, комп’ютерна презентація навчальних проєктів та ін.

Зміст і структура практичних, лабораторних занять спонукають студента творчо осмислювати теорію, набувати практичного досвіду, постійно звертатися до матеріалів шкільних та вузівських підручників, навчально-методичних посібників, фахових періодичних видань. При цьому велику роль відіграє самостійна навчальна робота студентів. До того ж уведення кредитно-модульної технології у ВНЗ зумовлює пріоритетність самостійного навчання студентів під час засвоєння тематично-змістових модулів.

Важливого значення для успішного впровадження технології підготовки творчого майбутнього вчителя рідної мови набуло використання навчально-методичного забезпечення, складовими якого є розроблені нами „Практикум з методики викладання української мови” та „Методика викладання української мови в середній школі: Зошит-посібник для лабораторних робіт” [1, 2].

Висновки... Підбиваючи підсумки, потрібно зазначити, що технологізація навчально-пізнавальної діяльності студентів завдяки пропонованому підходу з його особистісно орієнтованою, суб’єкт-діяльнісною парадигмою забезпечує передусім свідоме розуміння значення рідної мови в школі, комплексно озброює майбутніх педагогів лінгводидактичними знаннями, формує творче професійне мислення, комунікативну гнучкість, творче ставлення до педагогічної роботи, схильність до новацій, навички продуктивної педагогічної діяльності, стимулює науково-методичну творчість студентів.

Педагогічний досвід показує, що окреслена технологія може мати творче застосування в практиці вищівської підготовки майбутніх учителів-словесників. Головним критерієм ефективності розробленої дидактичної системи виступає комплекс набутих фахових умінь студентів, рівень їхньої методичної майстерності – репродуктивний, евристичний чи креативний.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Грибан Г.В., Кучерук О.А. Методика викладання української мови в середній школі: Зошит-посібник для лабораторних робіт студентів-філологів вищих педагогічних навчальних закладів. – К.: Кондор, 2003. – 120с.
2. Грибан Г.В., Кучерук О.А. Практикум з методики навчання української мови. 2-е вид., змін. і доп. – Житомир: Вид-во ЖДУ, 2004. – 170с.
3. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / За ред. Л.М. Проколенко. – К.: Рад. школа, 1989. – 608с.
4. Кучерук О.А., Грибан Г.В. Творче становлення майбутнього вчителя-словесника у процесі вивчення методики української мови// Освітні інноваційні технології у процесі викладання навчальних дисциплін. – Житомир: ЖДУ, 2004. – С.126 – 131.
5. Роменець В.А. Психологія творчості. – К.: Вища школа, 1971. – 247с.

Анотація

О.А.Кучерук, Г.В.Грибан

Развитие креативности в структуре методической компетентности будущего учителя украинского языка

В статье авторами очерчена суть профессиональной креативности в структуре развития лингвометодической компетентности и определены пути развития творчества будущего учителя украинского языка.

Ключевые слова: *креативность, методическая компетентность, учитель украинского языка.*

Summary

O.A.Kutcheruk, H.V.Gryban

Development of Creativity in the Structure of Method Competence of the Future Teacher of Ukrainian Language

The authors of the article show the entity of professional creativity in the structure of development of the linguo-methodical competence and determine the ways of development of creativity of the future teacher of Ukrainian language.

Key words: *creativity, methodical competence, teacher of Ukrainian language.*

Дата надходження статті

„19” березня 2008 р.

УДК 378.147 (045)

І.Ю.ЛЕВЧИК,
викладач
(м.Тернопіль)

УМОВИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ УСПІШНОСТІ У НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ З БОКУ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ: АМЕРИКАНСЬКИЙ ДОСВІД

Стаття розглядає умови успішності студентів з точки зору особистісно орієнтованого підходу. За допомогою орієнтації не на зміст, а на особистість студента, віру вчителів у можливості й успіх студентів, використання активних форм навчання, різних стилів викладання та багатогранного оцінювання студентів можна досягнути високих результатів у забезпеченні успішності в навчанні студентів.

Ключові слова: *особистісно орієнтований підхід, індивідуальний підхід, успішність, контекстуальний, оцінювання.*

Постановка проблеми в загальному вигляді... Забезпечення студентам успіху в навчанні завжди було ціллю вчителів, проте з роками цей процес став ще більш критичним. У 1892 році Національна Освітня Асоціація, створена Комітетом Десяти і наділена відповідальністю точно визначати, чому саме будуть навчати у вищій школі. У 1918 році комітет іншої Національної Освітньої Асоціації створив сім принципів середньої освіти, які пізніше стали основними цілями і середньої, і початкової школи. У 1950-их роках освітяни, такі як Макс Реферті та не освітяни, такі як адмірал США Хайман Ріковер підштовхнули американську громадськість до важливого кроку – переєкзаменування шкіл. У 1972 році комітет іншої Національної Освітньої Асоціації переглянув сім кардинальних принципів і призначив, що вони все ще дійсні і повинні бути застосовані у школах. Отже, до цього моменту освітяни серйозно обдумували те, що повинно викладатися у школах, щоб бути певними, що студенти будуть добре освічені [10].

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Вихідні передумови проблеми забезпечення успішності студентів у навчанні можна розглянути, починаючи з початку 1983 року, коли активно працювали багато видатних освітян, таких як Джон Гудлед, автор „Місце під назвою школа”, Ернест Боєр („Вища Школа”), Мортімер Адлер („Пропозиція Паїдеї”) та багато інших книг та теорій про те, що вчителі повинні робити для підвищення успішності студентів. У 1980-их роках було опубліковано сотні статей, звітів та книжок, в яких розглядалося це питання. За останні роки було залучено політиків і в 1994 році президент Біл Клінтон підписав „Цілі на 2000 рік: Акт про Американську освіту”, в якому було викладено шість національних цілей освіти. Як результат підвищеної уваги до освіти, кожен штат у країні мав політиків, вчителів і батьків, активно залучених в моніторинг успішності студентів у навчанні [10]. Також питання успішності студентів досліджувалося такими науковцями як С.Аткінсоном, К.Мерфі, Е.Х.Еріксоном, П.Б.Гілдом, М.Лінном, Б.Л.Маккомбом, К.М.Спікером. Дане дослідження також спирається на роботи Х.Л.Стро, С.А.Сінка, В.Дж.Томаса та С.Ф.Ралліса.

Формулювання цілей статті... Цілі статті включають в себе вивчення та висвітлення факторів, які сприятливо впливають на навчання та професійну адаптацію студента у системі неперервної педагогічної освіти. З постановки загальної проблеми і огляду раніше виконаних досліджень випливає мета статті – дослідити умови успішності та професійної адаптації студентів з точки зору особистісно орієнтованого підходу до навчання.

Виклад основного матеріалу... Ця підвищена увага дала освітянам поштовх до вивчення факторів, які сприятливо впливають на навчання студента. Деякі з факторів були досить добре досліджені за

останні роки, включаючи устаткування класної кімнати, мотивацію студентів, груповий розподіл, розпорядок навантаження, техніку навчання та використання технології у навчанні. На основі результатів інтенсивного вивчення, проведеного за останні роки, учителі почали усвідомлювати, що для того, щоб досягнути успіху, вони повинні приділяти пильну увагу створенню особистісно орієнтованих умов у своїх класах. Це послужило мотивом Американській Психологічній Асоціації у 1993 році для створення і опублікування „Особистісно орієнтованих психологічних принципів: Стратегії для зміни і реформації школи”.

Чотирнадцять особистісно орієнтованих психологічних принципів було впорядковано у чотири категорії: когнітивні та метакогнітивні фактори, мотиваційні та емоційні фактори, розвиваючі та соціальні фактори, фактор індивідуальних особливостей. Для забезпечення успішності студентів, освітяни використали якомога більше особистісно орієнтованих принципів. Ця стаття описує 11 практичних умов, які впливають з особистісно орієнтованих принципів і говорить про те, як вчителі повинні створювати та підтримувати умови у своїх класах для забезпечення успішності студентів [1].

Умова 1: Класи повинні бути особистісно орієнтовані, а не орієнтовані на зміст. Вчителі повинні бути чутливими до факту, що навчання має зосередитися не на кількості вмінь, навичок та розділів у підручнику. Навчання не повинно перевантажувати студентів тоннами фактів, які вони згодом відтворять на іспиті. Замість того, щоб зосереджуватися з самого початку на змісті, вчителі повинні враховувати особистісно орієнтовані фактори, тобто потреби своїх студентів, попередні знання, таланти та інтереси, соціальні орієнтації, мовні вміння та культурне підґрунтя. Після прийняття до уваги цих факторів вчителі зрозуміють, чому слід навчати. Також вони зрозуміють, який зміст їхні студенти можуть вивчити і мати з цього найповнішу вигоду [13, 182-193]. Для забезпечення студентам найкращих можливостей для навчання слід розвивати та дотримуватися цього підходу.

Умова 2: Вчителі повинні вірити в те, що їх студенти можуть навчатися. З таким ставленням вчителі повинні починати кожен навчальний рік. Вони повинні поважати кожного студента і пам'ятати, що кожен з них унікальний, має різні сильні і слабкі сторони. Вчителі не повинні сподіватися, що всі їхні студенти будуть працювати на однаковому рівні. Хтось із студентів працюватиме нижче поставленої планки, хтось досягне заданого рівня, а хтось вчитиметься понад норму. З іншого боку вчителі повинні сподіватися на кращий результат відносно всіх студентів [12, 41-42].

В особистісно орієнтованому класі вчитель передбачить, що студенти можуть вивчити і потім повинен впевнитися, що всі розвиваються у всіх напрямках зросту.

Умова 3: Особистісно орієнтовані класи повинні бути націлені на успіх [16, 20-26]. Вчителі повинні пам'ятати, що вони контролюють успіх або провал своїх студентів. У цьому випадку вчителі повинні впевнитися, що всіх їхніх студентів вчать на тому рівні, на якому вони можуть досягнути успіху. Цей навчальний рівень має кидати виклик студентам і з підтримкою їхніх вчителів це є рівень, на якому студенти можуть досягнути успіху. Дотримуючись вказівок Виготського [22] вчителі повинні підтримувати і допомагати студентам зрозуміти основні ідеї, викладені на занятті.

Умова 4: Навчання має бути активним, а не пасивним. В особистісно орієнтованому класі студенти активно залучені в процес навчання [13, 182-193]. Їх слід забезпечити можливостями для самостійного навчання. Тобто, їм слід дозволити діяти відповідно до свого оточення і будувати свої знання [20, 71-78]. Вони повинні навчатися в діяльності а не пасивно сидячи і слухаючи. Вчителі в особистісно орієнтованому класі повинні уникати використання лекцій як основних засобів навчання. Багато лекторів забезпечують стимули тільки аудиторного характеру, які можуть бути не найкращими засобами навчання для деяких студентів. Замість використання лекцій студентів слід ставити в ситуації, де вони зможуть рухатися по аудиторії, працювати біля дошки, чи працювати над проектами за круглими столами, чи створювати моделі, які займатимуть багато місця на підлозі. Їм слід дозволити працювати з концепціями різними шляхами, залучаючи якомога більше відчуттів, що надасть їх можливості бачити, чути, відчувати, нюхати і навіть скуштувати концепції.

Умова 5: Пояснення повинно бути доцільним з точки зору розвитку [12, 41-42]. Вчителі повинні впевнитися, що ті концепції, які вивчають ті знання та вміння, необхідні для успішного опрацювання матеріалу є сумісними з інтелектуальним, фізичним та емоційним рівнем розвитку студентів. Вчителі повинні уникати спроб навчити концепцій, які явно занадто складні для їхніх студентів, чи до яких студенти ще не оволоділи необхідними вміннями. Натомість, вчителі повинні постійно аналізувати вміння своїх студентів і визначати, що саме вони можуть успішно засвоїти і зрозуміти. Стає зрозуміло, що, якщо концепції вимагають вищого рівня інтелектуального розвитку, ніж є в студентів на даний момент, слід відкласти їх вивчення або взагалі не пробувати їх вивчати. Щоб краще визначити рівень розвитку і можливості студентів, вчителі повинні звернутися до теорій розвитку Піаже [15], Виготського [22], Еріксона [6].

Умова 6: Пояснення повинно задіяти різні стилі навчання. Вчителі повинні пам'ятати, що їхні студенти навчаються по-різному [19, 610-619], тому вчителі в особистісно орієнтованих класах повинні використовувати велику кількість підходів до навчання. Деякі студенти краще навчаються, коли

здіяний слух; деякі, коли – зір, а деякі – шляхом запису інформації. Іншим студентам потрібна різночуттєва стимуляція, щоб забезпечити процес навчання. Вчителям також слід пам'ятати, що часто студенти краще себе проявляють, коли можливості навчання вирівняні певним типом їхньої розумової діяльності, наприклад, вербально-лінгвістичним, логічно-математичним, візуально-просторовим, тілесно-кінетичним, музикально-ритмічним, міжособистісним, внутрішньоособистим чи натуралістичним [7].

З такою кількістю різних стилів навчання та можливостей в класі вчителі забезпечать ті види діяльності, які широко змінюються відносно вмінь, необхідних для успішності у навчанні.

Умова 7: Студентам слід дозволити працювати разом в особистісно орієнтованих класах. Вчителі повинні намагатися уникати ізолювання студентів та вимагати, щоб вони працювали самостійно. Натомість, їх слід щодня об'єднувати в пари, тріади або малі групи. Вчителям також слід пам'ятати, що Виготський [22] вказував на необхідність навчання соціальної діяльності, в якій студенти разом працюють, розмовляють один з одним, обмінюються ідеями та забезпечують зворотній зв'язок. Такий тип навчального середовища підтримує студентів у їхньому навчанні та забезпечує хороші можливості переймати досвід один в одного. При використанні таких підходів учителі можуть створити „навчальні комуні” [9, 40-47; 20, 71-78], які забезпечують тривалу підтримку всім студентам. Такий тип підтримки дає студентам відчуття безпеки, необхідне для навчальної мотивації.

Умова 8: Вчителі повинні надавати студентам вибір [5]. В особистісно орієнтованих класах вчителі забезпечують студентів правом вибору письмових домашніх завдань і способу їх презентації на занятті, тому що студенти мають різний склад розуму і володіють різними стилями навчання. Не слід очікувати, що всі виконають письмове завдання однаково і однаково презентують його в класі. Деякі студенти віддають перевагу опрацюванню літератури при підготовці завдання, інші переважно вивчають картини чи моделі і створюють в підсумку свої власні схеми та моделі. Вчителі повинні дозволити студентам обирати свій шлях презентації вивченого при підготовці підсумкових проєктів.

Умова 9: Навчання повинно бути контекстуально доцільним [1]. Щоб зробити навчання контекстуально доцільним, слід планувати пояснення нового матеріалу, враховуючи попередні знання студентів. Потім вчителі повинні презентувати нові концепції, починаючи з того, що студенти вже знають, і далі рухатися до нового та невідомого. Вчителі повинні вимагати від студентів вирішувати проблеми, які пов'язані з унікальними контекстами, тобто з якими вони стикаються в школі, вдома, в громадських місцях [21, 8-15]. На додаток вчителі мають забезпечити студентам можливості працювати над проблемами в різних фізичних контекстах [3, 81-91], тобто в аудиторії, в лабораторії, на шкільному майданчику чи в громадських місцях. Студентам слід дозволити працювати в групах чи командах, що забезпечує можливість обміну різними поглядами, баченнями та розуміннями тих концепцій, які вивчаються.

Умова 10: Має бути використано багато різних форм оцінювання [11]. В особистісно орієнтованих класах має бути використано автентичні види діяльності для необхідності застосування студентами вивченого для вирішення практичних проблем. Проте вчителям слід використовувати й інші види оцінювання, щоб забезпечити студентів різними шляхами демонстрації того, що вони вже вивчили. Класичне оцінювання, звичайно, має місце, але крім того студентам слід дозволити готувати виставки, робити моделі, проводити експерименти, укладати портфоліо, давати електронні презентації. Також вчителі повинні навчити студентів оцінювати власне навчання [14] і повинні забезпечити їх такими можливостями. Проте не слід вимагати, щоб студенти здавали іспит тільки у письмовій формі наприкінці кожного розділу. Навпаки, їх слід оцінювати різними шляхами.

Умова 11: Вчителі повинні серйозно ставитися до своєї практики викладання [8, 30-31]. В особистісно орієнтованих класах вчителі повинні постійно оцінювати своє викладання і його вплив на студентів. Дюві [4] визначив, що це важливий процес, тому що „серйозні роздуми ведуть освітян до вдумливих і цілеспрямованих дій, а не до сліпих та імпульсивних”. Проводячи щоденні мета когнітивні сеанси, вчителі можуть сконцентруватися на тих моментах, які спрацювали і на тих, що не були дієвими під час проведення заняття. Відповідно до Аткинсона та Мерфі [2, 31-35] роздуми повинні включати чотири стадії:

1. Невдоволеність якимось аспектом викладання.
2. Перевірка складових ситуації і дослідження альтернативних дій.
3. Підсумок результатів та висновків.
4. Перехід до дій на основі роздумів.

В результаті, дії повинні змінити на краще процес викладання та студентські досягнення. На додаток до прямого позитивного впливу на навчання студентів, вчителі стануть більш ефективними інструкторами, матимуть більше відчуття самоусвідомлення, вони отримають впевненість, що веде до більшого вчительського уповноваження.

Висновки... Із збільшенням тиску на вчителів для забезпечення успішності студентів у навчанні, було рекомендовано багато різних підходів до навчання. Вони починаються із прийняття нових методів,

технік, стратегій та ведуть до специфічних пропозицій відносно того, що слід робити вчителям і студентам для полегшення навчання. Як і в багатьох інших прикладах, коли було знайдено вирішення багатьох вчительських проблем, деколи доцільно переглянути основні принципи навчання. Одинадцять особистісно орієнтованих умов, описаних вище, мають свої корені в традиційній педагогіці, і стає зрозуміло, що створення особистісно орієнтованих класів, де б підтримувалися дані умови, може зробити великий вклад у забезпечення успішності студентів у навчанні. Створення і підтримання в класах таких особистісно орієнтованих умов, як орієнтація на успіх, активність навчання, врахування інтелектуального, фізичного та емоційного рівня розвитку студентів, використання різних стилів навчання, забезпечення студентів правом вибору та застосування різних форм оцінювання значно полегшить процес адаптації студентів у систему неперервної освіти і відчутно покращить успішність за рахунок великої мотивації до навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. APA Task Force on Psychology in Education (1993). Learner-centered psychological principles: Guidelines for school redesign and reform. Washington, DC: American Psychological Association and Mid-Continent Regional Educational Laboratory.
2. Atkins, S. & Murphy, K. (1995). Reflective practice. *Nursing Standard*, 9 (45), 31-35.
3. Dare, D. E. (2001). Learner-centered instructional practices supporting the new vocationalism. *New Directions in Community Colleges*, 115. 81-91.
4. Dewey, J. (1939). *Experience and education*. New York, NY: Macmillan Publishers.
5. Dinchak, M. (1999). Using the worldwide web to create a learner-centered classroom. Paper present at the International Conference on Teaching and Learning. Glendale, AZ.
6. Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2nd ed.). New York, NY: Norton.
7. Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: NY: Basic Books.
8. Guild, P. B. (1997). Where do the learning theories overlap? *Educational Leadership*. 55. 30-31.
9. Hansen, E. J. & Stephens, J. A. (2000). The ethics of learner-centered education: Dynamics that impede the process. *Change*. 33 (5), 40-47.
10. Henson, K. T. (2001). *Curriculum planning: Integrating multiculturalism, constructivism, and reform*. 2nd ed. New York: McGraw-Hill.
11. Linn, M. (1992). Gender differences in educational achievement, sex equity in educational opportunity, achievement and testing. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
12. Manning, M. L. & Bucher, K. T. (2000). Middle schools should be both learner-centered and subject-centered. *Childhood Education*, 77 (1), 41-42.
13. McCombs, B. L. (2001). What do we know about learners and learning? The Learner-centered framework: bringing the educational system into balance. *Educational Horizons*. 79 (4), 182-193.
14. McCombs, B. L. & Whisler, J. S. (1997). *The learner-centered classroom and school: Strategies for increasing student motivation and achievement*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
15. Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York, NY: Basic Books.
16. Rallis, S. F. (1996). Creating learner-centered schools: Dreams and practices. *Educational Horizons*, 75 (3) 20-26.
17. Schon, D. (1990). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
18. Slavin, R. (1983). *Cooperative learning*. New York, NY: Longman Publishers.
19. Speaker, K. M. (2001). Interactive exhibit theory: Hints for implementing learner-centered activities in elementary classrooms. *Education*, 121 (3), 610-614.
20. Stroh, H. L. & Sink, C. A. (2002). Applying APA's learning-centered principles to school-based group counseling. *Professional School Counseling*, 6 (1), 71-78.
21. Thomas, V. G. (2000). Learner-centered alternatives to social promotion and retention: A talent development approach. *The Journal of Negro Education*, 9 (4), 8-15.
22. Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Аннотация

И.Ю.Левчик

Условия обеспечения успешности в обучении студентов со стороны личносно ориентированного подхода: американский опыт

Статья рассматривает условия успешности студентов с точки зрения личносно ориентированного подхода. При помощи ориентации не на содержание, а на личность студента, веру учителей в возможности и успех студентов, использование активных форм учения, разных стилей преподавания и многогранного оценивания студентов можно достичь высоких результатов в обеспечении успешности в учении студентов.

Ключевые слова: личносно ориентированный подход, индивидуальный подход, успешность, контекстуальный, оценивание.

Summary

I.Yu.Levchyk

Conditions of Securing Successfulness in Teaching of Students From the Side of Personally-Directed Approach: the American Experience

The article examines the conditions of successfulness of students from the point of view of personally-directed approach. With the help of direction not to the content but to the personality of a student, teachers' belief into students'

success and possibilities, usage of the active forms of teaching, different styles of teaching and various valuing of students it is possible to achieve good results in securing successfulness when teaching students.

Key words: *personally-directed approach, individual approach, successfulness, contextual, valuing.*

Дата надходження статті

„19” березня 2008 р.

УДК 373.21 : 398 (045)

Н.В.ЛИСЕНКО,

*доктор педагогічних наук, професор
(м.Івано-Франківськ)*

СУЧАСНЕ ДОШКІЛЛЯ УКРАЇНИ: ПОЛІКУЛЬТУРНИЙ ПРОСТІР ЕТНОПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ

У статті проаналізовано зміст етнопедагогічної освіти дітей в полікультурному просторі сучасного соціуму як запоруки виховання толерантності. Автор описує актуальні підходи до такої освіти в умовах реформування дошкілля в Україні. Наведені завдання для дитячих садків цілепокладаються на досягнення актуальної мети – сформувати з кожної дитини справжню Людину XXI сторіччя. Її моральний імператив повинен сягати своїми витокami скарбниці етнокультури, національних та загальнолюдських цінностей.

Ключові слова: *етнокультура, рід, родина, національна культура, варіативний та інваріантний компонент дошкільної освіти, етнопедагогіка.*

Постановка проблеми в загальному вигляді... Соціально-педагогічна ситуація в сучасній поліетнічній Україні об'єктивно не проста і не однозначна для інтегрування етнопедагогічних здобутків у зміст освіти майбутнього громадянина без урахування його причетності до певного етнокультурного поля. Слушно з цього приводу зауважив М.Каган, наголошуючи на тому, що „...все, що є в людині, постає у ній у вигляді її ж культури” [3].

Отже, імперативом у педагогічній діяльності кожного вихователя дошкільного навчального закладу має слугувати глибоке переконання щодо неподільності між етнопедагогікою, науковою теорією та практикою дошкільної педагогіки, якщо йдеться про наміри досягти ефективності процесу виховання зростаючих поколінь.

Якщо спиратись на підхід, що сукупно науково-методологічний та науково-прикладний аспекти народнопедагогічного і теоретичного осмислення положень про виховання дітей творять логічно обґрунтовану й технологічну цілісність, тоді, унаслідок такого синтезу виховання може претендувати на відповідність запитам часу і щодо змістового, і щодо процесуального контекстів.

Таким чином, виховання, що спирається на вище означений синтез народнопедагогічного та наукового потенціалу, це – процес, який об'єктивно керований педагогами. І тут об'єктивність, як це не звучить парадоксально, є цілком об'єктивно виправданою: в Україні проживає понад 130 етносів і лише максимальне наближення педагога до етнічних потреб зумовлених етнічною культурою кожної дитини зможе дозувати гармонійне співвідношення між такими різними за сутністю педагогіками творення цілісної особистості.

Формулювання цілей статті... Мета статті – проаналізувати зміст етнопедагогічної освіти дітей в полікультурному просторі сучасного соціуму.

Аналіз досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу... Послідовне сходження кожної дитини від етнічного підґрунтя з неухильним наближенням до національної та загальнолюдської культури шляхом пізнання етноскарбниці інших народів задля розвитку власного особистісного потенціалу – теж керований процес, який плідно функціонує лише з опертям на низку принципів етнопедагогіки.

І, нарешті, прикінцева мета виховання – сформувати в сенситивному періоді особистість із притаманними їй знаннями і вміннями творити в подальшому прекрасне не лише для себе, а й для ближніх, для спільноти загалом на засадах міжетнічної толерантності на тлі сформованого рівня сучасної культури.

За такого підходу до розуміння значущості окресленого вище синтезу різних галузей педагогічних знань, вважаємо: вектор уваги і майбутніх вихователів ДНЗ, і батьків зміститься на особистісний смисл. Отож, таке проектування змісту та моделювання технології взаємодії з кожною дитиною і, відтак, з її сім'єю уможливить розвиток етнічного й загальнолюдського у неподільній єдності – в гармонії з перманентно мінливим і змінюваним соціумом.

Ставлячи такі завдання перед сучасним баченням етнопедагогіки в українському дошкіллі, визнаємо за неухильне дотримання фахівцями ДНЗ і батьками дітей однієї з чільних заповідей великого Василя Сухомлинського: „Як важливо, щоб у школі в процесі дотику людини до людини, розкривалась, захищалась і ніжно зберігалась та неоднаковість волі, думки, почуттів... Щоб одна особистість не гнулася й не ламалась об іншу, а гармонійно узгоджувалась з її особливостями та неповторним рисами” [7].

Власне саме так ми обстоюємо наше бачення значущості етнопедагогіки як науки про живу реальну дитину, що упродовж сторіч формувалась і далі продовжує формуватися як особистість в об'єктивному світі речей і людей. Безперечно, він, постійно змінюючись, загострює важливість розвитку засадничих, стрижневих особистісних утворень.

Таким чином, практично кожен дорослий, який причетний до виховання дитини, має змогу щохвилини вийти за межі реалій і, занурившись у скарбницю етнопедагогічних знань, віднайти у ній відповіді на сучасні проблеми уже вивіреними своїм народом засобами, які апробовано упродовж усієї його історії.

Синтез сьогоднішніх педагогічних знань із досвідом пращурів у царині людиновиховання готує майбутніх педагогів і батьків (аналогічно, як і реальних) до творчості, до пошуку оригінальних способів міжособистісної взаємодії з дитиною, тобто з Людиною дня прийдешнього. Адже, як слушно пише Міччіо Каку – епоха відкриттів у науці завершується, натомість починається епоха майстерності [2].

Потрактуючи етнопедагогіку як колиску людства, в лоні якої народилися й вирости цілі покоління великих творців сучасності для усіх без винятку сфер життєдіяльності, актуальним як і тисячоріччя тому залишається питання: „Як виховати дитину так, аби з неї виросла Людина?”

У пошуках відповіді на таке запитання великий Януш Корчак радив пам'ятати, що немає дітей – є люди, лише з дещо іншим масштабом понять, іншими джерелами досвіду, іншими прагненнями й устремліннями, іншою гармонією почуттів [4].

Отже, поняття „дитина-людина” є визначальними для етнопедагогіки і аналогічно сутнісними для наукової педагогіки, оскільки зумовлюють такий підхід до виховання в період дошкільних років, коли дитина стає вихідною точкою і центром для всього, як і кінцем цього всього (за Джоном Діюї), що перегукується з філософією української народної приказки „Бережи дитя, як зіницю ока”.

Таким чином, виховання дитини є єдиним об'єктивним і найпереконливішим виміром його якості, як спеціально організованого і спрогнозованого процесу.

Задля того, аби застерегти наукову педагогіку від схилення до числа теоретичних наук, які продукують оригінальні й інколи мертві ідеї, концепції й теорії, слід стимулювати її розвиток, уникаючи надмірних переключень і прагнення викристалізувати лише дидактичні поради, як данину сучасному прогресу: його творить, насамперед, гармонійна Людина. Для дошкілля з цього приводу переконливими є поради Марії Монтессорі. Учена наполегливо радила, що наукова педагогіка має народитися з вивчення особистості дитини, а це вивчення слід спирати на матеріали спостережень за дитиною, за процесами її особистісного розвитку [5].

Відповідно, застосовуючи на практиці результати спостережень за життям і діяльністю дитини, педагогіка посилює свій прикладний контекст. Адже з джерельних скарбів усім добре відомо, що етнопедагогіка творилась не інакше, як у реальному житті і з надбань практики реального життя, отже такий її феномен унаслідок цього гідний для безумовного наслідування на сучасному етапі впровадження наукових педагогічних знань у безпосередню діяльність з дітьми: не словом, а – ділом, спільною працею та у праці гартувати дитину і таким способом готувати її до самостійного життя.

Означений підхід не лише гуманізує взаємодію, він одночасно вчить взаємовимогливості та взаємовідповідальності за прикінцеві результати. Власне життєпис видатних педагогів на прикладі західно-європейських освітніх систем, а також у вітчизняному (українському) просторі підтверджує, що тільки ті педагогічні теорії, які непорушно вивірені реальною практикою освіти тих-таки педагогів і дали очікувані результати, зажили собі та їхнім творцям славу на віки.

За змістом текстів їхніх педагогічних творів абсолютно очевидно, що кожен спосіб взаємодії з підопічними ставав ефективним лише тоді, коли багатократно був апробований за різних життєвих обставин. У цьому й приховано феномен геніальності великих Коменського, Песталоцці, Руссо, Русової, Ушинського та ін.

Що ж до етнопедагогіки, то попри всю багатоманітну палітру національних культур, для них все ж існують об'єднуючі умови, які споконвіків творили основи етнопедагогіки кожного народу і, водночас, були і є спільними для різних народів. Результати порівняльного аналізу змісту, форм, методів і способів виховання та навчання у різних етносів, які проживають на Україні, дозволяють нам стверджувати, що до таких об'єднувачих начал правомірно віднести загальнокультурні норми виховання у сім'ї, навіть попри очевидні відмінності в етнокультурі тієї чи іншої спільноти.

Розглянемо окремі приклади на матеріалах лемківської культури. Так, скажімо, народний лемківський календар, який споконвіків ґрунтувався на багатовікових астрономічних та фенологічних спостереженнях за природою конкретної місцевості і враховував усю сукупність космічних факторів та

місцевих ландшафтно-кліматичних умов є цьому переконливим доказом. Народний календар укладено як систему свят та інших урочистостей, дат і подій, які у певній послідовності відзначались упродовж року і супроводжувалися численними лемківськими звичаями та обрядами. У них адекватно відтворювалась сутність, зміст і особливості явищ у природі, трудовій діяльності й побуті людей.

Усе це всебічно використовували лемки для виховання дітей, прилучаючи їх до праці, до національних традицій, якими наповнювалось життя кожної окремої сім'ї та громади загалом. Народний календар лемків, як і гуцулів чи бойків, розглядаємо цінним явищем, у якому відображено знання про природу, осмислення її закономірностей і закономірностей людського життя, виховання дітей тощо. Життєвий уклад землероба визначався, як твердять дослідники, передусім мінливістю пір року [6].

До прикладу, типовою рисою лемківської родини розглядаємо спільне проживання представників кількох поколінь. Це сприяло збереженню традицій, які передавалися від старших молодшим і були основним виховним засобом підготовки дітей і молоді до самостійного життя. Шанобливе ставлення до батьків було глибоко вкорінене в пам'яті роду і передавалося від покоління до покоління з молоком матері як неодмінний моральний обов'язок кожного.

У родинних виховних традиціях великої уваги надавали вихованню дітей з моменту їх народження. У цей час малюк перебував під опікою матері. Саме їй належала визначальна роль у вихованні дитини, вона була для зростаючої особистості не лише берегинею домашнього вогнища, а й безпосереднім транслятором скарбів духовності й моральності, доброю порадицею, створюючи позитивне психологічне середовище. У процесі спілкування мама взаємодіяла з дитиною і так впливала на формування її цінностей. За традицією лемки у зверненнях до дітей послуговувалися пестливими формами, що впливало на формування доброї вдачі і м'якого характеру.

На зорі історії людина спостерігала циклічність мінливості зумовленої фазами сонця – зимове й літне сонцестояння; весняне й осіннє рівнодення („Лютий холодний і сухий – серпень жаркий”, „Яка зима, таке й літо”). Відповідно виділяли в народному календарі чотири фази: зимовий і літній повороти сонця; весняне й осіннє рівнодення (відомими згодом стали Різдвяні свята і свято Івана Купала, Благовіщення, Воздвиження, а прикмети, заборони, настанови й правила особливої поведінки зумовлювали і узалежнювали від пір року, руху Землі навколо Сонця, що відбивалось на закономірностях періодичності в природі).

Відповідно, у лемківській народній педагогіці, для прикладу, ознайомлення дітей з навколишнім світом, формування і розвиток їхніх пізнавальних інтересів і здібностей, інтелектуальних навичок і вмінь було невід'ємним компонентом розумового виховання.

Згодом виникла і об'єктивна потреба у передачі наступним поколінням емпіричних знань про природу і оптимальні форми взаємодії з її об'єктами та явищами. Соціальні орієнтації цінностей, норми і правила поведінки закріплювались у змісті народних природознавчих традицій та в засобах народної педагогіки – народному календарі, усній народній творчості, обрядах, святах, іграх, іграшках. Згодом вони передавалися з покоління до покоління в мові, як одному з найкоштовніших витворів народу. У ній глибоко віддзеркалено самотність його мислення, вірувань і світорозуміння, тобто сукупність найтонших порухів його психічного життя, багатомістової історії життєдіяльності нації.

Як бачимо, на прикладі лемківської етнокультури як і будь-якої іншої, нагромаджений упродовж віків досвід може бути використаний за вдалу пораду спеціалістам дошкільного профілю для роботи з дітьми різного віку. Відповідно для вихованців буде забезпечено найкращі умови у навчанні та вихованні, а також їхньому сходженні до скарбів культури свого народу та опанування загальнолюдським національним досвідом.

Кажучи про етнокультуру як сукупність досліджень певного етносу упродовж певного етапу його розвитку, все ж важливо зазначити, що етнокультура не творить увесь вичерпний здобуток людства на шляху цивілізованого поступу. Таким чином, задля конкретизації поля її компетентності в науковий обіг уведено низку інших понять, дотичних до означеного. Це: „національна культура”, „етнографічна культура” та ін.

Пошуки меж кожного наведеного та багатьох інших понять – процес неперервний, адже цивілізаційний поступ людства за щораз жорсткіше регламентує сфери їхнього впливу на особистість.

Сучасну освітню практику в ДНЗ України утруднюють невирішені протиріччя між її змістом (ціннісні орієнтації) і змістом матеріально-зорієтованого соціуму (ринкові відносини; розшарування суспільства за матеріальними ознаками; нівелювання національних чеснот в умовах полікультурності та ін.), а також досить низький рівень культурологічної підготовки педагогів та нівелювання ціннісних орієнтацій в етнопедагогічному вимірі.

Оскільки сучасні педагоги зорієтовані, здебільшого, на предметний результат своєї діяльності, етнопедагогічну спрямованість виховного процесу не лише знівельовано, а й почасти вона опозиціонує зміст виховання лише на загальнолюдських цінностях: сьогодні ввійшли в моду цинічні „круті”, яких ставлять у приклад для наслідування, мотивуючи тим, що будеш, дитино, „сучасною”. Розглядаючи

етнопедагогічний контекст сучасного дошкільця в Україні, важливим також розглядаємо еволюційний поступ змісту чинних програм для ДНЗ.

Відомо, що реформа дошкільної та початкової освіти (як і всіх її наступних ланок у загальнодержавній системі) відбулася у своєму, досить особливому варіанті, ритмі й темпах – від дошкільного періоду дитинства відщипнули цілий рік і, як видається творцям реформи, аж тепер все стало на свої місця. Період 90-х рр. ХХ – початок ХХІ сторіччя – час становлення і пошуків нових ідей та підходів до освіти, поширення інноваційних ідей європейської освіти, в тому числі альтернативних, які виплекані на не властивому для українців підґрунті. Підсумком стало реанімування освіти, яке не вдалося закінчити у 80-тих рр. ХХ сторіччя в руслі загальноосвітньої реформи в СРСР. Однак тоді етнопедагогічний вимір змісту освіти, національне виховання й формування громадянина на засадах демократії й гуманізму не виступали такими пріоритетами, якими вони увиразнилися в умовах державної незалежності України.

Історія дошкільної освіти за останні десятиріччя підтверджує загострення інтересу теоретиків і практиків до етнопедагогічних ідей. Однак у коловороті популярних концепцій і теорій виховання, які поглинули український дитячий садок, його становлення як національного за змістом (за Русовою) все ще стримується, він не набув широкого розповсюдження задля реалізації ідей етносадка. Попри те, що юридично оформили свій статус досить знані в країні етнокультури з традиційними і типовими для них закладами дошкільної освіти, обов'язкова присутність традиційно регламентованого духу дитячого садка радянської доби все ще є невід'ємним атрибутом сьогодення.

Автономне, оригінальне, національно-етнічне середовище на рівні офіційного закладу дошкільної освіти все ще не набуло свого гідного визнання. Поодинокі ДНЗ в кожному регіоні, як „Гуцулочка”, „Кобзарик”, „Бойківчанка” – це скоріше формальна данина часу і звітності за реалізовану концепцію національного виховання для високих чиновників. Натомість реальна практика українського дошкільця – антинаціональна і антиетнічна не лише за формою, а передусім, за змістом. І причина тут не завжди фінансова, корені такого протистояння сягають значно глибше. Біда в тому, що наслідки занадто віддалені в часі. І ось для доказовості можемо розпочати з утвердження рідної мови.

На жаль, її історія була короткотривалою за роки незалежності. Однак за кілька років усе ж вона мала реальний результат: з'явилися перші спроби навчити маленьких українців розмовляти рідною мовою. Дякуючи „Обязательному обучению русскому языку” в дитячих садках України впродовж 70-90-х років ХХ сторіччя нація втратила почуття відповідальності за збереження рідної мови. „Советский народ” знищив національне й етнічне. У підсумку, з роками, надаючи батькам реальне право вибирати мову і вивчати те, що вони вважають за потрібне для своєї дитини, знову призвело до того, що українська мова стала „сиріткою” в освіті українців. Для більшості регіонів вона залишилась мовою звітів і канцелярських приписів.

Характерною особливістю дошкільця початку ХХІ сторіччя знову виступає російська мова. Вона знайшла собі відвертих прибічників в особі педагогів, не кажучи вже про офіційну думку. І як тут не згадати заклик Сергія Гессена з приводу змісту освіти: „Скасувати примус над дитиною можливо не шляхом його спростування, а шляхом виховання у дитини внутрішньої сили особистості та свободи, яка могла би протистояти будь-якому примусу, звідкіля би він не поширювався” [1].

Розглядаючи етнокультуру як структуротворчий компонент дошкільної освіти, ми все ж наполягаємо на тому, що саме за нею майбутнє українського дошкільця. Адже без жодного сумніву, кожна етноспільнота прагне виплекати з кожної дитини свого добровільного і зацікавленого соратника, співучасника, одноступця в правильності свого ж таки виховання, освіти, особистісного становлення турботливого і відповідального громадянина, який був би рівноправним учасником не лише в педагогічному процесі, а й у житті спільноти і нації загалом.

Обстоювання етнопедагогічного виміру в змісті сучасної дошкільної освіти в Україні по-різному представлено в стратегіях чинних програм попри те, що офіційна позиція все ще стримуюча на тлі авторитарних тенденцій та гуманістичного прагнення відносно великої армії освітян. Саме вони намагаються подолати формалізм, активно реалізують варіативний і інваріантний компоненти, що загалом культивує нове ставлення до кожної дитини. Ось власне, ним і передбачено визнання етнокультури та надання їй провідної ролі в освіті.

Становлення стійкого інтересу до етнічних витоків, знання про свій рід, сім'ю, родину сприятиме, висловлюємо глибокі переконання, розвитку самобутності кожної маленької особистості, а, надалі, філософії її буття в лоні етно і національної культури. І найбільша відповідальність за таке становлення покладається на батьків і педагогів.

Етнічна пам'ять у лоні етнокультури увиразнює доміанти саморозвитку особистості на наступних вікових етапах, зумовлює її становлення в лоні етнічної картини світу. Чи таке дошкільця не є сьогодні альтернативою дитячих садків за М. Монтесорі, Ф. Фребелем, Р. Штайнером та іншими представниками зарубіжних освітніх систем? Дамо відповідь самотужки – авжеж.

Та чи готові ми радше створити ДНЗ за Марією Монтесорі чи ж бойківський чи гуцульський або подільський чи ж поліський? Загалом саме це дало б закономірне збагачення змісту теорії й практики дошкільної освіти, зорієнтованої на індивідуальні особливості та здібності кожної дитини. Власне, етнічна культура наголошує на загальнолюдських відмінностях усього етносу, які виявляються у взаємних стосунках між дорослими і дітьми, у стилях творення матеріальних і духовних цінностей. Саме в духовних цінностях віддзеркалюється здатність людини бути суб'єктом свого життя, формує її автономний світ, дозволяє врегулювати почуття та емоції.

Етнокультура, як і саме життя, перебуває в постійному русі, перманентно розвивається і унаслідок цього її не можна абияк транслювати, відтворюючи здобутки в різних механічних формах. Етнічна культура, в структурі якої етнопедагогіка скеровує процес міжпоколінневої трансмісії накладає свої вимоги до її змісту, форм і методів, зумовлює певний рівень відповідності кожного суб'єкта етнопільноти загальному рівню її ж культури та культури цілого соціуму загалом.

У такий спосіб індивідуальна культура кожного представника етносу буде своєрідним відтворенням культури цілого загалу. Діти дошкільного віку сприймають все, що підлягає повідомленню і опановують його потенціалом у руслі реальних досягнень і згідно певних умов. Стрижнем особистості виступає її духовність, однак в дошкільлі вона перебуває на етапі становлення і може бути гармонійною лише унаслідок виховання за умови дотримання гармонійності між природним, соціальним і культурним довкіллям. У процесі і внаслідок виховання духовні цінності особистості інтернаціоналізуються і лише до певної міри виступають синтезом етнічного, національного та загальнолюдського.

Відповідно, як стверджував Л.С.Виготський, процеси формування духовності мають фундаментальне значення з раннього дитинства. Його авторська концепція культурно-історичного розвитку пояснює механізми вrostання малої дитини в певну цивілізацію і утворення гармонійного і логічно завершеного цілого з етно, національного та загальнолюдського.

Входження дитини в контекст культури загалом і етно, зокрема, дуже обмежене в часі. Отож, якщо дошкільник не встигає у відведений йому природою час опанувати базисною культурою певної спільноти (у нашому випадку – етнокультури) дитина залишиться за межами її контексту. Спочатку це буде поза субкультурою, тобто етнокультурою, а надалі межі такого контексту зростуть аж до національної та загальнолюдської: народжується манкурт.

Спираючись на дані видатних психологів, які всебічно вивчили механізми процесів інтеріоризації та екстеріоризації, залучення та інтегрування в культуру є не чимсь іншим, як її опануванням, привласненням, засвоєнням. З приводу цього М. Каган пише, що виховання є формуванням духовних потреб, в числі яких пріоритетною є потреба невгамовного культурного зростання особистості [3, 304].

В аналізі етнопедагогічного виміру педагогіки українського дошкільця задля використання надбань культури етносу в усій багатоманітності її проявів закликаємо педагогів до організації різних форм діяльності дітей аж до комбінованих чи модернізованих комплексів. Саме вони дозволяють наблизитися до кожної дитини в організованій чи в самостійній діяльності. Цьому сприяє і мобільність витворів культури, динамічність й естетична завершеність її змісту і форм самовиявлення.

Спираючись на етнопедагогічні здобутки, процес виховання попри вищеописані особливості проектує поступове входження в контекст сучасної загальнолюдської культури внаслідок оволодіння її здобутками на основі порівняльного аналізу з етнічною культурою й формування здібностей до творення нового, що увійде у день прийдешній як презентація сьогодення.

Означений вище підхід до виховання дітей у ДНЗ відкриває кожному педагогу, як і батькам, широкі можливості для наповнення предметного середовища кожного вихованця витворами справжньої етнокультури. Послугування ними як благами цивілізації розглядаємо за реалізацію принципу культуродоцільного виховання дітей дошкільного віку. Саме він декларує оновлену характеристику етнопедагогічного змісту дошкільної освіти в Україні на XXI сторіччя.

Саме у цьому з початку XXI сторіччя унаслідок активного реформування українського дошкільця зросло зацікавлення теоретиків і практиків предметно-ігровим середовищем, як важливою умовою та запорукою досягнення оптимальних результатів від освіти дітей за період перших шести років їхнього життя. Дидактико-розвивальні функції предметно-ігрового середовища викликали активні й численні дослідження педагогів і психологів паралельно з теоретичним осмисленням ролі його різних матеріалів.

Оскільки в світлі законодавчого забезпечення дошкільної освіти гра та іграшка у житті дошкільника і надалі залишаються беззаперечними пріоритетами, спробуємо розглянути типологічні особливості обов'язкового атрибута гри – ляльки. Водночас вона є універсальним педагогічним засобом донесення дітям інформації про етнокультуру їхніх приятелів-вихованців з їхнього ж та найближчих до їхнього дошкільних навчальних закладів.

З давніх-давен іграшка супроводжувала дитину і була невід'ємним атрибутом дитячого життя. В іграшках озивалася сива давнина, надбаннями якої виховувалось майбутнє покоління, у ній визначалося право й обов'язки, проявлявся товариський дух. У селянських дітей першими іграшками були брязкальця і „торохтілки”. Ці примітивні забавки дуже давнього походження.

Ляльку дослідники правомірно виокремлюють як одну з-поміж восьми типологічних груп українських народних іграшок, оскільки у її концепції (зображує людей) відбивається все багатство тематики народної творчості, поліфункціональність її образів, своєрідність трактування етноособливостей тих спільнот, які є визначальними для сучасної української нації. Основу української народної ляльки становить певне коло образів-персонажів, у яких народ віддзеркалював свою сутність чи її вдалу художньо-мистецьку інтерпретацію.

Існували ляльки-обереги, ляльки на хворобу, врожай, трудову діяльність людини, погоду, свята, ляльки-княгині виготовлялись на весілля: вважалося, що вони принесуть щастя новій сім'ї. Ляльку споконвіку вважали оберегом дитини; її виготовляли під час хвороби, а після одужання закопували у землю. Перед тим як уперше покласти немовля в колиску, туди спочатку клали ляльку. Існували також суто обрядові ляльки, які застосовували у святах весняно-літнього календарного циклу. Це Колодій; ляльки, що виготовлялися до Зелених свят – Купала; Дідух – особливим способом зав'язаний пучечок колосся на полі. На завершення обряду ляльок переважно спалювали або топили – вони сприймалися як умираючі і воскресаючі божества.

Етноляльку обрано важливим педагогічним засобом для вирішення актуальних освітніх завдань сучасного дошкільця в усіх етнографічних районах України (Слобожанщина, Полісся, Волинь, Поділля, Опілля, Покуття, Гуцульщина, Бойківщина, Лемківщина, Закарпаття та ін.) з тих міркувань, що вона притаманна як вираз синтезу культур і для сусідніх європейських народів – поляків, росіян, румунів, угорців, словаків, болгарів та ін.

Образи дорослої людини чи дитини є обов'язковим в сюжетах народного фольклору. Частково в ці образи закладено релігійні вірування, міфічні мотиви, обряди. Загалом вони вирізняються своєю світоглядною спрямованістю. І оскільки етнолялька досить повно віддзеркалює специфіку родинно-господарського облаштування того чи іншого народу і несе широкому українському загалу достовірну інформацію про глибинні підвалини народної духовності нації, хочемо глибше проаналізувати її місце у змісті дошкільньої освіти.

Зауважимо, що практично кожна етнокультура зі 130 поширених в Україні вирізняються досить оригінальним стилем її виготовлення і декорування: від маленького пупсика - до великої ляльки-панни (панянки). По цьому неухильно спираються на естетичні потреби дітей, моделюючи ляльки та проектуючи їхні функції. Окрім традиційних типів іграшок, які притаманні практично для кожної етнокультури і в яку включено ляльку (коники, пташки, свищики), кожна все ж вирізняється ще й оригінальними іграшками, властивими лише для певного народу, скажімо кеглі та крокети для дитини в Англії, а в Німеччині – моделі фортець і млинів. Якість та чистота обробки окремих деталей у фігурі ляльки, рукотворна краса її оздоблення зумовлює введення ляльок в різні види діяльності, які передбачені предметним середовищем і, насамперед, в ігрову.

Завдяки варіативності одного і того ж виду ляльки педагоги і батьки уможливають її багатократне використання для розв'язання навчально-виховних завдань. Народні майстри, художники та шанувальники іграшок і надалі намагаються підтримати та зберегти етнічну своєрідність і неповторність її естетичного оформлення, що і надалі їх принципово різнить із сучасними варіантами, скажімо Барбі.

На теренах України попри традиції виготовлення ляльок у відомих осередках майстрів дитячої іграшки (Хомуць, Опішня, Ужгород, Косів, Яворів, Кути, Коломия) все ж набули поширення традиції народної ляльки притаманні для інших європейських країн – Словаччини, Польщі, Болгарії та ін. Загалом, такі процеси інтегрування унеможливають у сучасних умовах згасання народного забавкарства загалом, а не лише ляльки під впливом уведення в іграшкову промисловість механізованого виробництва.

Народне забавкарство у представників різних національностей, які поширені в Україні, попри збереження своїх етнотипологічних ознак, все ж розвивалося в єдиному руслі на тлі полікультурності, збагачуючи водночас інші види народної творчості – гончарство, лозоплетіння, ткацтво, мосяжництво, оскільки елементи декорування одягу і, скажімо, виробів з дерева є дуже схожими.

Відповідно в усіх етнографічних районах України з часу особливого поширення ляльки її виготовлення і декорування зумовило взірці, які правомірно сьогодні віднести до пам'яток української народної іграшки. У традиціях її естетичного оздоблення простежуємо успадковані стійкі типи і подібність принципів художнього вирішення декору, що також єднає українські етноси, особливо в місцях їх компактного проживання.

Розширенню діапазону функцій, які почали виконувати ляльки в житті дитини прислужилися і процеси активізації самостійної діяльності малюків поза заняттями з уведенням елементів художньої праці, моделювання. Художньо-промислові матеріали та інші допоміжні засоби вражають своїм багатоманіттям. Отож і педагогам, і батькам є з-поміж чого вибирати. Водночас завдання полягає не лише в тому, щоб створити правдиві зразки, які варто запропонувати дітям у різних вікових групах для наслідування у виконанні певних процесів, а й використати їх задля обстоювання виховних ідеалів.

Отже, треба не лише викликати зацікавлення дитини до етноляльки, як іграшки та її функцій у грі чи в іншій діяльності, а й розвивати естетичний смак, пов'язуючи малюка з перших років життя з українською духовністю. Таким чином, українська лялька як народна іграшка повинна перебувати під пильною увагою не лише педагогів і батьків, а й громадськості у межах суспільного руху за збереження народної культури.

Щодо порушеної нами проблеми, то спроби активізувати використання етноляльки в предметно-ігровому середовищі сучасного дошкільця зніційовані нашим баченням її функції, як засобу формування толерантності в полікультурному соціумі (це реальність сучасної української держави).

Практично у всіх етнографічних районах України народні умільці виготовляють ляльки з тканини, дерева, глини, пап'є-маше, сухого зілля, ниток та ін. Характерною локальною ознакою кожної ляльки не лише традиційно, а й реально є голова. Природно, що на голові ляльок, які представляють типові риси того чи іншого етносу чітко і суттєво вирізняються, насамперед, форма обличчя та його елементи. Такими вираженими ознаками може вільно оперувати педагог чи хтось інший з дорослих, хто хоче показати дітям, чим різняться обличчя, скажімо, в гуцулів і представників народів Кавказу чи Середньої Азії.

До особливостей роботи з народною лялькою у руслі виховання толерантності, як прояву діалогічної свідомості, відносимо декорування лицьової частини голови ляльки, якщо до початку діяльності добираються ляльки з „порожнім” обличчям. З такими ляльками можна працювати в ДНЗ усіх регіонів України. Правдивість нанесених типологічних особливостей віддзеркалюють обізнаність дітей з ретельно вимальованими рисами обличчя; прояви симпатій до дітей тих національностей, які є поблизу чи образи яких розглядали на фото та ілюстраціях.

Довершувати образно-пластичний образ і типологічну характеристику етноляльки можуть різні види роботи дітей з декорування її одягу, взуття, прикрас. І хоча вони до певної міри і дещо умовно передають ознаки етнокультури, яку представлено в її означених атрибутах: верхній одяг, фартушок, головний убір та ін., все ж репрезентативність художніх якостей кожної етноляльки заслуговує на особливу увагу: діти порівнюють їх між собою, конкретизують закладені в їхні ознаки типи персонажів, їхнє святкове чи буденне вбрання, притаманне для тієї чи іншої місцевості, з якої вони походять. Скажімо, святковий стрій гуцульської чи бойківської ляльки щедро оздоблений вишивкою, бісером, аплікацією, яскравими стрічками.

Етноляльки різняться між собою матеріалом, з якого виготовлене їхнє вбрання, його кроєм, поєднанням компонентів, притаманних для певного етнорегіону.

Кожна етнолялька за такого підходу до її використання існує в певному середовищі, традиційному для тієї чи іншої культури. Очевидно, що ознайомлення з її середовищем, наприклад, побут бойківчанки чи лемкині, угорки чи росіянки передбачає наповнення дидактико-розвивального середовища реальним змістом. Акцентується архітектура житла, композиційне поєднання його споруд та їхнє облаштування, оздоблення у будень і в свято, присадиба і таке інше. У цій частині діапазон інформації для дітей визначається лише віковими можливостями щодо її опанування. Вмілий педагог поведе кожного вихованця сторінками пам'яті певного народу, а пересипавши розповідь приказками та прислів'ями („Яка хата – такий тин, який батько – такий син”) закладатиме підґрунтя тих етно-моральних імперативів, які формують толерантну особистість змалку. Далі не менш важливим атрибутом середовища є меблі, посуд, одяг, взуття... Діти самостійно наповнюють кожну ляльку дотичним змістом і просто ляльки оживуть як „мама”, „бабуся”, „дідусь”, „тато”, „братики і сестрички”.

У атрибутах середовища, в якому живе не одна лялька, а ціла її етнородина, педагоги вміло можуть відтворювати властиві для спільноти традиції, звичаї та обряди, народні обереги, народні та державні символи. Крок за кроком дитина разом з етнородиною ляльки може пізнавати батьківщину і Батьківщину. На певному етапі роботи виникне можливість увести в описане середовище й обрядову ляльку, а засобами її наповнення вихователь чи батьки зможуть продемонструвати глибоку минувшину певного етносу, елемент культово-магічних дійств певного обряду.

Вінок захищав дівчину від „лихого ока” та від „нечистої сили”. Стрічки також мали свої символи, і в'язати їх треба було вміти. Старенькі бабусі розповідають, що найпершою до віночка–посередині – в'язали світло-коричневу стрічку – символ землі-годувальниці. По боках – жовті – символ сонця: за ними світло-зелені – символ краси і молодості. Потім голубі та сині, що символізують небо і воду, далі – жовтогарячу – символ хліба, далі – фіолетову – символ мудрості, малинову – символ душевності, щедрості, рожеву – символ достатку. Білі стрічки в'язали лише тоді, коли їх кінці були вишиті.

Із давніх-давен улюбленим убором подільської жінки була також хустка. Пов'язували її по-різному. Найбільш поширений спосіб – накидання на голову хустки, складеної трикутником. Зав'язували кінці на підборідді або ззаду, коли вони, перехрещуючись під підборіддям, обвивали ший. Хустина відіграла й важливу оберегову, магічну функцію. Чудовим доповненням до зимових форм одягу були яскраві, барвисті хустки з тороками, які зав'язували поверх кожухів та свит дівчата і молоді жінки.

Роль прикрас відіграло намисто – найстаріша й найпоширеніша із шийних оздоб на Поділлі. Найцінніше намисто виготовлялося із справжніх коралів та називалося в народі „добре намисто”, „щирі корали”, „мудре намисто”. Полюбили подолянки пацьорки – дрібне, різнокольорове намисто й бісерні прикраси. Шийні прикраси носили не лише дівчата, а й заміжні жінки. Разом з намистом був хрестик і монета-дукач. Монети займали особливе місце серед традиційних нагрудних прикрас. Дукач – це три-п'ять-сім і більше монет, скріплених між собою у вигляді намиста і прикріплених до коралів. А дукач – це прикраса у вигляді великої медалеподібної монети з металевим бантом, прикрашеним камінцями, займав центральне місце в усьому комплекті нагрудних прикрас. Неважко здогадатися, що всі намиста та прикраси були коштовними речами і для широких мас населення були не доступними. Та навколишня природа України давала багато доброго матеріалу для намиста сільського населення: гарні овочеві коробочки, зерна, кісточка ягід, або й самі ягоди. Таке намисто ще й досі не вийшло з ужитку дітей. Зовсім без намиста дівчатам не можна, бо існувало повір'я, що намисто – це оберег, тому треба носити бодай один разок намиста на шії. Селяни купували прикраси на ярмарках у місті, збирали протягом десятиліть і часто передавали як сімейну реліквію з покоління в покоління.

Поширеним і найдавнішим взуттям подолян були постолі – типовий вид стягнутого взуття. Виготовляли їх з одного шматка товстої, але по можливості м'якої коров'ячої або свинячої сиром'ятної шкіри.

Красу подільського одягу відтворено в роздумах Б. Лепкого: „А жінки! Пригадую собі наше Поділля літ тому сорок. Як гарно виглядали наші господині в раньтухах, білих, білесеньких, кругом голови та попід бороду зав'язаних, зі спущеним кінцем на плечі.

А дівчата, завітчані, закосичені, з коралями, з дукачами, з уставками на раменах, що хоч на виставку до Лондону чи Парижу посилає! Спідниця або крамна, квітчаста, але в складанки і такого крою, як у селі носять, або хоч би тільки димка, але також місцевого зразку, в тутешніх красках і узорах.

Все чисте, святочне, своє, видно, що народ споконвічний, засиджений на своїй землі, а не якісь зайди, зерно, що з рідного поля росло, а не полова, нанесене вітрами,десь із міських переулків... Гуцул найгарніший у своїм гуцульським убранні, а нашої подолянці найкраще таки в тій ноші, яку дівчата на Поділлі носять”.

Отже, тепер ви знаєте, як вдягнути нашу ляльку. Але, щоб не добирати готову фабричну тканину для обгортки чи запаски, щоб не втратити їх неповторність та своєрідність, пропонуємо виготовити їх на саморобному ткацькому верстаті, який легко зібрати у домашніх умовах.

В такому комплексі однаково цікаво прилучити дітей до обрядів весняно-літнього календарного циклу в різних етнорегіонах України, а відтак, після ляльчиних забав, і самим перейти до реальних свят. І якщо діти до Зелених свят оформляють ляльок пишними квітами й травами, то їхнє вбрання на таких ранках (вишивана сорочечка, стрічки, намисто, віночок на голові) не буде формальною даниною, а реальною обізнаністю з обрядами своїх пращурів. Відтворюючи родинні стосунки, взаємини у спільноті чи в ширшій громаді, дитина безпосередньо готується до реального життя в майбутньому, до виконання певних обов'язків, які покладалась на дорослих і малих у кожній сім'ї.

Показово, що в більшості етнокультур на Україні заохочуються ігри дітей саме з ляльками. Традиційно саме так і забезпечувалась передача знань і життєвого досвіду, міжпоколіннева трансмісія національної духовності.

Таким чином, народна етнолялька в усьому багатстві її типологічного й художньо-функціонального призначення формувала гармонійність сприйняття навколишньої реальності кожною дитиною, її естетичні ідеали. Завдяки тому, що вони були глибоко вкорінені в народну культуру, дорослі в минулому, а вихователі в ДНЗ у сьогоденні можуть забезпечувати дітям формування реальних, а не абстрактних світоглядних уявлень; виховних ідеалів. Попри типові етнориси та етноособливості, загальні художні особливості з умовним чи детальним трактуванням специфіки етнокультури, в етноляльці синтезовано рукотворну майстерність і світоглядні цінності кожного умільця, народного майстра.

Безумовно, що на його витвір впливає чимало зовнішніх чинників, з-поміж яких важливим є відгомін пращурів і данина сучасності. А вона сьогодні в Україні полікультурна, отже – колористична і неповторна. Власне такою своєю специфікою поліетнічність української нації віщує нове життя для етноляльки в дошкільній й у родині.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Гессен С.И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию. – М., 1995.
2. Гордон Драйден, Джаннетт Вос. Революція в навчанні. – Львів: Літопис., 2005. – 542 с.
3. Коган М. Философия культуры. – СПб., 1996.
4. Корчак Я. Антология гуманной педагогики. – М., 1998.
5. Монтессори М. Помогите мне сделать это самому. – М., 2000.
6. Русин Г.А. Виховання учнів початкової школи на традиціях лемківської сім'ї. – К.: Автореферат канд. дис. –

7. Сухомлинський В.А. Антологія гуманної педагогіки. – М., 1997.

Анотація
Н.В.Лысенко

Современное дошкольное образование Украины: поликультурное пространство этнопедагогического образования детей

В статье проанализировано содержание этнопедагогического образования детей в поликультурном пространстве современного общества как залог воспитания толерантности. Автор описывает актуальные подходы к такому образованию в условиях реформирования дошкольного образования в Украине. Указанные задания для детских садов целенаправлены на достижение актуальной цели – сформировать из каждого ребенка настоящего Человека XXI века. Его нравственный императив должен достигать своими истоками сокровищницы этнокультуры, национальных и общечеловеческих ценностей.

Ключевые слова: этнокультура, род, родня, национальная культура, вариативный и инвариантный компонент дошкольного образования, этнопедагогика.

Summary
N.V.Lysenko

Modern Pre-School Education of Ukraine: Multicultural Space of Ethnopedagogical Education of Children

The article offers the analysis of the contents of children's ethnopedagogical education in multicultural aspect of the modern society as the basis of tolerant upbringing. The author describes the important approaches to such kind of education under the condition of reforming of education in Ukraine. The given tasks for kindergartens are directed to the aim achieving – to create a real personality of the XXI-st century out of a child. A personality's moral imperative has to take its beginning from the treasures of ethnoculture, national and personal values.

Key words: ethnocultural, generation, family, national culture, variable and non variable component of pre-school education, ethnopedagogy.

Дата надходження статті

„16” квітня 2008 р.

УДК 378.01+37.02(477)

В.Г.МАРЦИНЮК,
старший викладач
(м.Хмельницький)

НАВЧАЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ У ВНЗ США

Дана стаття розглядає основні моделі підготовки майбутніх менеджерів у вищих навчальних закладах США. Аналізуються основні методи і технології американської педагогіки вищої школи.

Ключові слова: кейс-метод, метод лекцій, самостійне навчання, модель навчання.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Розвиток професійної освіти займає сьогодні чи не найголовніше місце у працях сучасних педагогів. Навколо питання застосування навчальних методик і технологій у процесі підготовки майбутніх фахівців точиться багато суперечок. Науковці пропонують безліч варіантів створення навчальних моделей з використанням різноманітних методів, технологій, прийомів. Проте інколи доречним є звернути свій погляд на існуючі західні освітні моделі, в яких вже давно створені і успішно працюють ефективні педагогічні технології, спрямовані на формування творчого, обізнаного фахівця. Саме на аналізі існуючих технологій підготовки майбутніх менеджерів у вищій освіті США ми зосереджуємо увагу у цій статті, оскільки сьогодні багато педагогів прагнуть використовувати у своїй практиці методи та технології саме американської вищої школи.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... До проблеми вивчення досвіду американської вищої освіти зверталось багато дослідників. Їхні позиції є під час суперечливими, проте всі вони зазначають, що, незважаючи на недоліки американської вищої школи, у навчальних технологіях останньої є певне раціональне зерно, яке можна запозичити й українським педагогам. Серед таких науковців ми можемо назвати Т.Георгієву, Л.Гошарова, І.Гуревич, А.Джурицького, В.Єфремова, А.Іванову, Е.Короткова, З.Малькову, Н.Ничкало, І.Пасинкову, І.Пономарьова, Л.Супрунову та багатьох інших. У дослідженнях цих науковців міститься аналіз існуючих методів та технологій сучасної американської вищої школи. Проте не всі вони зазначають особливості підготовки майбутніх менеджерів у ВНЗ США. Саме на таких особливостях ми зосереджуємо увагу у цій статті.

Формулювання цілей статті... Метою статті є визначити основні особливості підготовки майбутніх менеджерів у ВНЗ США.

Виклад основного матеріалу... Цінність будь-яких технологій для освіти пропорційна потребам у них для розуміння освітніх цілей. Навчання повинно розвиватись навколо навчальних потреб, відповідаючи освітнім цілям та створюючи конкурентноспроможних фахівців. Проте на цьому етапі розвитку зусилля, покладені на дослідження технологій, знаходяться в залежності від рівня інвестицій у підтримуваний проект.

Упровадження нових технологій пов'язано з оновленням знань. Половина знань інженера-електрика чи спеціаліста з інформатики безнадійно застаріває за п'ять років. У розвинених країнах кожні п'ять років змінюється професійна діяльність чотирьох з п'яти працюючих. Перехід на нові технології потребує значних витрат, пов'язаних з оновленням знань. За деякими оцінками, до кінця нинішнього десятиліття не менше 400 тис. працівників на рік потребуватимуть перепідготовки. Витрати складатимуть до 10 тис. доларів на людину.

Не існує якоїсь однієї найкращої методики навчання, яка дала б змогу забезпечити найвищу ефективність управлінської діяльності. Узагальнення досвіду навчання маркетингу і менеджменту у провідних школах бізнесу світу дає змогу вирізнити такі альтернативні підходи до навчання маркетингу, менеджменту, фінансів та ін.:

- кейс-метод Гарвардської школи бізнесу;
- метод досліджень Чиказької школи бізнесу;
- навчання за допомогою практикуючих менеджерів в університеті штату Оклахома;
- каліфорнійський підхід до навчання.

Інші навчальні заклади або віддають перевагу одному з запропонованих методів, або ж комбінують зазначені підходи у різному співвідношенні для різних дисциплін і програм.

Викладачі, які створюють навчальні програми, повинні бути обізнані з технологіями та методами викладання для того, щоби інші викладачі (тьютори) могли використовувати їх у своїх навчальних курсах.

Вони повинні допомогти останнім вибрати технологію, що відповідає цілям їхніх занять. Вибір технології повинен відбуватися після того, як викладачі (тьютори) вирішать, що повинно бути охоплене у процесі навчання, тобто визначать зміст навчання.

Бюджет також необхідно враховувати у процесі вибору технології. Деякі технології можуть бути дорогими, як, наприклад, супутникові радіопередачі. Якщо викладач хоче організувати супутникову конференцію для трьох навчальних закладів в одному штаті, то це може бути менш дорога альтернатива супутниковій радіопередачі у повному масштабі. З іншого боку, може бути надзвичайно рентабельно проводити національну супутникову конференцію, яка може бути підключена до багатьох навчальних закладів країни.

Відносно нові технології, що можуть бути отримані через Інтернет, можуть скорочувати витрати. Цифрове відео, презентації у PowerPoint, чати, звукові чати є напрямком, яким йдуть багато університетів, тому що при цьому відпадає необхідність будувати такі технологічні інфраструктури, як, наприклад, організації та забезпечення проведення відео конференцій.

Модель навчання і вивчення залежить від концепції викладання того чи іншого викладача. Розумова модель викладача стосовно навчання впливає на підходи щодо проекту навчального середовища та типи використовуваних стратегій. Відома праця Сальйо, який досліджував, що індивідууми розуміють під навчанням, надає нам п'ять варіантів визначення навчання.

1. Навчання – кількісне збільшення у знаннях. Навчання – це набуття інформації.

2. Навчання як запам'ятовування. Навчання виступає як зберігання інформації, яка може бути відтворена.

3. Навчання як набуття фактів, навичок і методів, що можуть бути збереженими та використаними в міру необхідності.

4. Навчання як створення сенсу чи реферування значення. Навчання залучає (включає) відношення різних частин предмета між собою та реальним світом.

5. Навчання як інтерпретація та розуміння дійсності по-різному. Навчання включає розуміння світу шляхом реінтерпретації знань [3, 37-38].

Останні два моменти якісно відрізняються від двох попередніх. Розумова модель викладача, його розуміння навчання, буде впливати на підходи щодо проекту навчального середовища та типу стратегій, які використовуються.

Як видно, найбільш популярним у педагогічній діяльності американських професорів є кейс-метод. Його було започатковано у Гарвардській школі бізнесу доктором Копеландом ще у 1921 році, хоч активно він почав використовуватись у післявоєнний період. Цей метод приніс всесвітню славу Гарвардській школі бізнесу, яка останні 26 років 6 разів посідала перші місця у 13 проведених журналом „Бізнес-вік” обстеженнях. Метод дає можливість через колективну творчу дискусію на прикладі конкретної абсолютно правдивої ситуації, що містить у собі оригінальний практичний досвід, виробити у слухачів цілком конкретні практичні навички.

Метод досліджень Чиказької школи бізнесу, другої за віком, заснованої у 1898 році, ґрунтується на самостійних дослідженнях слухачами публікацій і діяльності корпорацій з певних питань, наступному обговоренні отриманих висновків і результатів, та на внесенні пропозицій щодо прийняття відповідних рішень у компаніях. Слухачам надається право не тільки самостійно обирати тему дослідження, а й наукового керівника, план опанування дисциплін у межах встановленої логіки навчання. Виконавши низку досліджень літератури і корпорацій з різних дисциплін, слухачі набувають навичок не лише консалтингової діяльності, а й вміння співпрацювати з різними працівниками компанії.

Підхід Оклахомського університету полягає у тому, щоби залучати до викладання не окремих тем, а цілих курсів менеджерів-практиків, які мають певний хист до педагогічної роботи і досвід викладацької діяльності. Річ у тім, що не завжди вистачає викладачів, здатних викладати дисципліни з урахуванням сучасних тенденцій розвитку бізнесу. Тому інтеграція теорії і практики тут здійснюється шляхом активного і продуманого суміщення викладацької роботи на засадах залучення управлінського персоналу провідних компаній, які закінчили, як правило, провідні школи бізнесу США і мають ступінь магістра ділової адміністрації.

Каліфорнійський підхід до навчання менеджменту і маркетингу ґрунтується переважно на підготовці фахівців у навчальних центрах в середині компаній, орієнтуючись, насамперед, на власний досвід фірм. Однак викладачі для таких центрів готуються централізовано в Оксфордському інституті (коледжі) менеджменту.

Заслуговує на увагу також і традиційний для нас метод лекції. Лекція в американському університеті ведеться у поєднанні з методом сократівської бесіди. Професор просто стоїть перед аудиторією і традиційно веде розмову із студентами. Цей метод використовується у більшості бізнес шкіл: Карнегі Мелон GSIA і Йельській Школі Менеджменту.

Прихильники методу лекції вказують, що кейси бізнес шкіл представляють реалістичну картину „реального світу” навчання за допомогою кейс-методу. Отже, вони доводять, що програми повинні дотримуватись їхніх традиційних перевірених методів навчання, теоретичних концепцій, які студенти зможуть застосовувати, коли вони приєднаються до робочої сили. Прихильники цього методу заявляють, що існують дуже незначні можливості для студентів отримати теоретичні та концептуальні знання та пояснення безпосередньо у діловому секторі.

Хоча читанню лекцій, як стверджує Глейтман, часто не надається належної уваги, проте виявляється, що цей вид роботи є надзвичайно тривалим методом навчання. Читання лекцій має свої переваги. Лекції є ефективним засобом передачі інформації, особливо коли багато або навпаки – небагато надрукованого доступного навчально-методичного забезпечення. Вони також дуже ефективно знаряддя передачі та формування позитивного інтересу до матеріалу, що викладається, або, як стверджує Херінг-Сміт, читання лекцій – найбільш звичний вибір викладачів-початківців [2, 123-127].

Є два важливі моменти, які застосовують американські педагоги під час підготовки до лекцій. По-перше, це кількість вербальної інформації, яка може бути ефективно вписана у зазначену тривалість часу. У середньому лектор вимовляє 140-160 слів за хвилину. Таким чином, допускаючи можливу необхідну варіацію в темпі викладання, приймаючи до уваги можливі запитання, що супроводжує хорошу лекцію, можна зробити висновок, що інформація, яка дається у 50 хвилинній лекції, займає не більше 10 друкованих сторінок.

Коли піднімають питання про використання методів навчання, більшість американських педагогів швидко визначає два головних типи: дискусія та лекція. Фактично, багато хто буде дискутувати, що це єдині два методи, інші просто є різновидами цих двох основних методів. Дебати про те, який метод є кращим, точаться щорічно в академічних колах і часто розподіляються по дисциплінах. Викладачі фізичних наук взагалі схильються більше до лекції, у той час, як ті, хто задіяний в галузях соціальних наук, – схильються більше до обговорення. Проте це питання насправді менш пов'язане з предметом навчання, ніж з метою, яку ставить перед собою викладач. Якщо перед викладачем стоїть мета забезпечити студента необхідною інформацією, то лекція буде найбільш ефективною. І навпаки, коли викладач зорієнтований на процес та зміну поведінки, то більш ефективною в цьому випадку буде дискусія.

Наступним методом, що застосовується в американських ВНЗ, є експериментальне навчання. Воно залучає застосування теорії до реального світу бізнес проблем. Прихильники цього підходу вважають, що це тренує студентів з основних положень менеджменту і надає безцінні навички діяльності в тій чи іншій компанії, де вони застосовуватимуть отримані знання.

Цікавим нововведенням у професійній освіті є застосування сучасних засобів зв'язку. Так, Технологічний інститут Іллінойсу в Чикаго протягом багатьох років пропонує оригінальну програму. Частина курсів з інженерної справи транслюється в радіусі 70 км протягом 14 годин на день. Майже три десятки компаній мають прийомні антени і організовують навчання свого персоналу. Після закінчення лекцій учні ставлять викладачам запитання по телефону. Згодом у цього інституту з'явилося чимало конкурентів. Зокрема, 33 університети, об'єднані Асоціацією з неперервної освіти інженерів, через

систему засобів передачі інформації (AMSEE), в Атланті з серпня 1985 р. передають через навколоремний супутник свої короткострокові курси і курси навчання для працюючих інженерів по шість годин на день. Електронна пошта дає змогу відсилати виконані роботи. Така освіта не оцінюється усталеними балами.

Національний Технічний університет (NTU) широко використовує для навчання телебачення. Телевізійна служба NTU розташована у Форт-Коллінзі (штат Колорадо). Цей університет співробітничав з університетами, що входять до складу AMSEE, і транслює курси академічної освіти, вивчення яких дає право на отримання залікових одиниць. Отож, будь-який інженер може отримати ступінь магістра, навчаючись через навколоремний супутник на своєму підприємстві, обираючи при цьому курси чи технологічного інституту в Джорджії, чи університету в Меріленді тощо. Більшість університетів у США пропонують для навчання відеокасети. Тільки каталог AMSEE нараховує 513 курсів на касетах від 28 університетів з різноманітних спеціальностей, у тому числі з робототехніки, програмування, штучного інтелекту.

Як навчальний засіб он-лайн технології самі по собі не покращать і не спричинять змін у навчанні. Лише добре спроектовані інструкції до використання он-лайн технологій покращують навчання. Навчальне он-лайн середовище має багато можливостей та потенціалу, щоби розширити вибір та існуючі можливості як для викладачів, так і для студентів. Проте ключ до динамічних умов для покращення навчання залежить від того, як ці можливості застосовуються викладачами та тими, хто навчається.

В основному он-лайн технологія використовується як технологія постачання разом з навчальним матеріалом, який використовується в інших навчальних методах (наприклад, модулі самостійного навчання (self-paced modules) або лекційний роздатковий матеріал).

Велика кількість американських педагогів проєктують он-лайн навчальні середовища. Необхідні аспекти включають навчальний, графічний дизайн та дизайн взаємодії. Щоби підтримувати спрямованість на навчання, корисним є розподіл між навчальним та структурним дизайном.

Навчальний дизайн фокусує увагу на підтримці концептуальної структури для досягнення навчальних планів. Такі структури включають метафоричне тренувальне оточення, навчання співпраці або навчання, яке базується на проблемі.

Структурний дизайн фокусує увагу на дизайні взаємодії та навігаційних шляхах. Можна виділити два типи моделей освітнього проєкту:

- модель індивідуального навчання;
- модель навчання у мережі.

Ефективним засобом активізації навчально-пізнавальної діяльності виступає індивідуальне вивчення курсів. Практично у всіх ВНЗ передбачається можливість самостійного засвоєння навчального матеріалу з ряду дисциплін. Якщо студент у силу об'єктивних обставин не може відвідувати заняття, то йому дозволяється вивчати певний курс за певними умовами: відсутність заборгованості з інших дисциплін, згода викладача курсу та складання спеціальної навчальної програми. Студент звільняється від відвідування занять, а викладач розробляє для нього завдання до курсу та критерії оцінки його самостійної роботи [1, 105-112].

Самостійне навчання (self-paced study) дуже поширене в американських ВНЗ. Ця модель відображає незалежне навчання, де взаємодія відбувається в основному з комп'ютером. Зміст курсу забезпечується певним набором Інтернет-джерел, включаючи базу даних, віртуальні бібліотеки та навчальні програми. Дискретні одиниці вивчення розміщені у такій послідовності, що студент може працювати досить легко. Представлений зміст супроводжується навчальною діяльністю, тестами самоперевірки та оцінки.

Взагалі, усі методи навчання ефективні в залежності від того, якої мети намагається досягти викладач. Тому, навіть якщо використовується винятково, скажімо, тільки метод лекції, може бути корисно мати деяке уявлення про те, що може бути досягнуто шляхом бесіди та навпаки.

Висновки... Таким чином, ми можемо констатувати, що в сучасних ВНЗ США існує всього декілька основних підходів чи моделей підготовки менеджерів. Таким моделями є каліфорнійська, оклахомська, чиказька, гарвардська. Решта ВНЗ використовують лише варіативні моделі, що ґрунтуються на зазначених вище. Серед основних технологій та методів процесу підготовки майбутніх менеджерів можна виділити кейс-метод (як основний), лекційний метод, метод дискусій, самостійну навчально-пізнавальну діяльність як педагогічну технологію, інтерактивне навчання та комп'ютерні або мультимедійні навчальні технології.

До перспективних напрямків подальших досліджень ми відносимо створення авторської моделі підготовки майбутніх менеджерів, основаної на методах і технологіях американської вищої школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Супрунова Л.Л., Иванова А.В. Дифференцированный подход к обучению в высшей школе США // Педагогика. – 1998. – №8. – С.105-112.
2. Gleitman G., Herring-Smith J.Y. The process of the activation of the education in Universities. – New York: Longmann & Sons, 2007. – 242 p.

3. Salyo H.F., Junior. How to teach future economists // Oklahoma Science and Education Review. – 2002. – N12 (3). – P.32-48.

Анотація

В.Г.Марцінюк

Учебные технологии подготовки будущих менеджеров в вузах США

Данная статья рассматривает основные модели подготовки будущих менеджеров в высших учебных заведениях США. Анализируются основные методы и технологии американской педагогики высшей школы.

Ключевые слова: кейс-метод, метод лекций, самостоятельное обучение, модель обучения.

Summary

V.G.Martsynyuk

Educational Technologies of Preparation of the Future Managers of Higher Educational Institutions of the USA

The article deals with the main models of the future managers education in higher educational institutions of the USA. The main methods and technologies of the American high school pedagogics are analyzed.

Key words: case study, lection study, self-paced study, educational model.

Дата надходження статті

„17” травня 2008 р.

УДК 908 (477) (045)

Л.В.МАФТИН,

кандидат філологічних наук, доцент
(м. Чернівці)

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ УКРАЇНОЗНАВСТВА

У статті розглядаються основні проблеми розвитку українознавства на сучасному етапі, аналізуються різноманітні підходи до ключових теоретико-методологічних проблем, наголошується його місце і роль у розбудові національної системи освіти, відродженні національних вартостей.

Ключові слова: українознавство, народознавство, краєзнавство, суспільствознавство, історія, освіта, українська національна школа.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Наукові розвідки останніх десятиліть у царині українознавства засвідчують різноманітність проблематики і певні дискусійні моменти в обґрунтуванні й трактуванні окремих теоретико-методологічних питань.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Філософсько-методологічним засадам українознавства присвячені праці П.Кононенка, Л.Токаря, В.Баранівського, Я.Калакури, В.Крисаченка, Г.Філіпчука; українознавство у розвитку національного шкільництва, вітчизняної педагогічної думки – предмет досліджень Б.Ступарика, В.Майбороди, О.Сухомлинської, Т.Усатенко, Т.Завгородньої, І.Зайченка; аналіз центрів українознавства подано у працях С.Денисюка, В.Сніжка, Я.Радевича-Винницького, О.Таланчук, М.Жулинського; методичні аспекти українознавства як навчальної дисципліни розглядаються М.Стельмаховичем, Р.Скульським, О.Король, А.Богуш, Н.Лисенко, С.Стефанюк, Л.Яресько; аксіологічні виміри українознавства, його місце, роль у вихованні національно свідомої особистості, досліджують О.Вишневський, Ю.Руденко, П.Ігнатенко, П.Поплужний та ін.

Разом з тим, питання систематизації проблематики сучасного українознавства, акцентації окремих методологічних засад, належного термінологічного осмислення залишається актуальним, оскільки дозволяє виокремити основні тенденції та окреслити подальші перспективи його розвитку.

Формулювання цілей статті... Тож метою пропонованої статті ми ставимо проаналізувати сучасні підходи до проблем українознавства як науки і навчальної дисципліни та акцентувати термінологічний дискурс вираження.

Виклад основного матеріалу... Ключовою проблемою українознавства, яка певним чином обумовлює й інші проблеми, є проблема наукового дискурсу, термінології, статусу, власне, правомірності існування самої назви. „Народознавство чи українознавство?”, „Етнографія і українознавство”, „Обережно: українознавство!...”, „Чи потрібне українцям українознавство?” – основні питання багатьох науково-публіцистичних публікацій останніх років. На думку директора Науково-дослідного Інституту українознавства П.Кононенка, – „Українознавство завжди поставало наукою та енергією етики й естетики, любові і добротворчості, боротьби за волю і гармонійності світосприйняття й почуттів та інтелекту, національного й загальнолюдського, а тому й постало синтезом знань всіх граней сутності та

еволюції України й світового українства, бачених в цілісності генетичного коду, життєвих доріг і долі, у здійсненні визначеної Природою історичної місії” [4, 8]. Отже, в основу концепції українознавства як цілісної системи інтегративної науки, авторами покладено положення про цілісність розвитку народу, взаємопов'язаність центрів: історія, мова, природа, культура, держава, історична місія та ін., універсальність як певне органічне поєднання, синтез досліджень, які займаються вивченням України в усіх часопросторових вимірах і різноманітних гранях буття. З огляду на це П.Кононенко, Л.Токар, В.Баранівський вважають дискусійною практикою диференціації деякими науковцями таких складових частин, як краєзнавство, суспільствознавство, народознавство тощо, наголошуючи на тому, що вони є важливими реаліями, але „самі по собі не існують і не розкриваються, частинами цілісної оболонки, ядром якої є загальнонародна єдність” [4, 9].

У контексті розуміння українознавства як „гармонії всіх підсистем”: історії, суспільно-політичних, гуманітарних, природничих галузей науки, які взаємопроникають у контексти досліджень, усвідомлення українознавства як цілісності, – диференціація народу за етнічними, світоглядними, конфесійними чи якимось іншими чинниками виглядає вкрай небезпечною, оскільки у політичному сенсі працює не на об'єднання, а на роз'єднання ставить під сумнів саме українознавство як науку, як методологію політичного, суспільного, освітнього, культурного життя держави. Тому українознавство „має йти від частин до цілісності, бо тільки за цієї умови усвідомимо, що є сутністю феномена Україна” [4, 52]. Деяких уточнень потребує проблема тотожності й відмінності понять народознавство, етнографія, етнологія, україністика, краєзнавство тощо.

Передусім це стосується україно- та народознавства, трактування яких у науковій літературі дещо неоднозначне. Народознавство, за визначенням П.Кононенка, – „наука, що досліджує етнічні спільноти на предмет визначення специфічних ознак функцій, виявлення їх змісту та закономірностей процесу становлення з погляду забезпечення етносу” [4, 101]. А.Богущ, Н.Лисенко трактують народознавство як історичну науку, яка „вивчає культуру народів світу, їх походження, розселення та культурно-побутові взаємовідносини, які відображають багатогранне життя народу, нації” [1, 401]. С.К.Стефанюк говорить про народознавство як про „сукупність поглядів науковців та респондентів на особливості культурно-традиційного побуту, самотності матеріальної та духовної культури етносу, законів розвитку суспільства, роль і місце людини в житті” [8, 251], українознавство ж нею визначається як „галузь історичної науки, що займається вивченням походження народів, процесу їх розвитку, світоглядної культури, ментальності, звичаєвого права” [8, 252]. Український педагогічний словник за редакцією С.Гончаренка трактує народознавство як „термін, який з кінця ХХ ст. вживається як синонім етнографії” [2, 227].

Для П.Ігнатенка властиве широке розуміння народознавства, у своєму визначенні вчений відмічає багатогранний, різноплановий аспект змістового наповнення терміна: „Рідна мова, історія, краєзнавство, етнографія, народна педагогіка, народний календар (включаючи народно-релігійні свята й урочистості, природні явища й події річного циклу), народні моральні принципи, усна народна творчість, обряди звичаї, народні символи й національна символіка – все це вбирає одне багатогранне й містке слово „народознавство”” [3, 2]. І.Сявавко, Г.Горинь, О.Жовнір, С.Павлюк вважають, що народознавство повинно включати тільки народну традиційну культуру. Зокрема, у Програмі для середньої загальноосвітньої школи: Українське народознавство (1-11 класи) за ред. директора інституту народознавства НАН України С.Павлюка автори під народознавством розуміють „ту галузь гуманітарної науки, яка дає знання про особливості духовної й матеріальної культури народу, нації (етнографічної спільності), що знайшла своє відображення в традиції” [6, 4]. Як бачимо, у науковій думці й щодо народознавства немає єдності: його тлумачать і у широкому, і у вузькому значенні, нерідко ототожнюють з етнографією чи українознавством, яке також часто трактують виключно з позицій етнографізму. Дискусійні моменти народознавства, дещо обмежене врахування сучасних етнокультурних реалій обумовлюють сучасне українознавство як науку, цілісну систему знань про Україну.

Погодимось із думкою окремих дослідників про те, що проблема статусу сучасного українознавства, перш за все, лежить у політичній площині, адже „старий (зокрема комуно-імперський) світ не хоче визнавати нашої України як самостійної нації-держави, рівної іншим суверенним націям державам, ні світового українства як цілісності, що творить матеріальну й духовну культуру її на терені Батьківщини, та ще в 64 країнах планети та є незмінною частиною цілісного вселюдства” [5, 7].

Зауважимо, що досвід минулого подає нам прекрасні уроки державотворення на українознавчих засадах, зокрема, саме українознавство стало фундаментом українського відродження 20-х років минулого століття. Громадсько-політична, просвітницька, наукова, освітня діяльність М.Грушевського, С.Єфремова, І.Огієнка, І.Стешенка, С.Русової, В.Вернадського репрезентують українознавство як „філософію і політику української держави”. Перший президент УНР М.Грушевський неодноразово наголошував на українознавчій спрямованості і наукових розвідок, активно підтримував впровадження у науковий обіг терміна українознавство, обґрунтовуючи „поняття українознавства, як дослідження

минулого і сучасного українського народу, його властивостей і особливостей, його території і різноманітних умов, які впливають на життя і розвиток” (див. працю „Розвиток українських досліджень у ХХ столітті і вияв у них основних питань українознавства”). Ініціюючи структуру Академії наук: історико-філологічне, фізико-математичне, соціально-економічне відділення, її президент Вернадський особливо виокремлював відділ українознавства. Він вважав, що всі наукові дослідження різних сфер буття розвитку людини й людства повинні бути співвіднесені з досягненнями світової науки, і обов'язково розглядатись крізь призму інтересів України [5, 6].

У контексті сказаного стає зрозумілою позиція деяких сучасних науковців, державних чиновників щодо суспільного, наукового, освітянського статусу українознавства, яке намагаються обмежити елементами фольклору, етнографії, крає-суспільство-народознавства тощо.

Дискусії щодо українознавства вимагають чіткої аргументації і специфіки українознавства як науки, його методологічних засад, складових частин, взаємозв'язку з іншими науками. Академік П.Кононенко краєзнавство, народознавство, суспільствознавство, країнознавство розглядає як „елементи українознавства” [4, 86], зазначаючи, що, наприклад, основним завданням краєзнавства є вивчення рідного краю, а предметом вивчення – конкретний регіон.

Термін суспільствознавство історично детермінований, енциклопедичні видання 60-х рр. минулого століття трактують його як „вчення про розвиток суспільства, закономірності комуністичного будівництва”, змістом визначають „філософські й економічні основи марксизму-ленінізму” [11, 196], у 90-ті рр. змістом суспільствознавства, за відповідними словниками, є „типи соціальних систем, форми соціальної організації суспільства, що склалися у процесі історичного розвитку”. Щодо взаємозв'язку українознавства й історії, то науковці вважають, що „історія й українознавство не тільки не „конкурують” між собою, не підміняють і не дублюють одне одного, а взаємно доповнюють, збагачують суміжні, або порубіжні знання. Українознавство, виходячи зі свого предмета вивчення, спирається на знання з історії, як, до речі, й інших дисциплін, додає до них новий, невідомий пласт знань про ті сторони буття суспільного розвитку, які ні історична, ні інші науки не вивчають” (детальніше див. у публікаціях Я.Калакури). Цієї ж думки дотримується І.П.Кононенко: „українознавство не претендує ні на замітника, ні на дублера історії, мовознавства, природознавства, культурології, філософії, психології, релігієзнавства, політології тощо. Воно – синтез та інтегратор досліджень і відкриттів усіх наук, котрі займаються Україною й світовим українством; його мета – дати цілісний образ України в усіх гранях та часопросторових вимірах її буття та перспектив” [5, 9].

Актуальною проблемою сучасного українознавства залишається не тільки проблема відродження терміна, але й об'єктивна необхідність впровадження у навчально-виховний процес навчальних закладів всіх типів. Незважаючи на державні рішення щодо оновлення національної системи освіти, українознавство, на жаль, так і не отримало відповідного статусу як навчальна дисципліна, хоча і колишні, і нинішні керівники держави висловлювали певні конкретні пропозиції з цього приводу. Так, звертаючись до учасників міжнародної науково-практичної конференції „Роль вищих навчальних закладів (інституцій) у розвитку українознавства” (Київ, 1992 р.) Президент України Л.Кравчук зауважив, що розробка рекомендацій „теоретичного та організаційного характеру по впровадженню українознавства як політики і філософії нашої молоді держави в систему освіти, науки, культури, мистецтва, родинного виховання буде сприяти дальшому поступу у творенні українського суспільства на засадах правди, добра і справедливості” [7, 6]. Л.Кучма також вважав українознавство вагомим чинником духовності нашого народу, дієвим рушієм його національної визначеності, гідності і самосвідомості. У своєму зверненні (Київ, 1997) до колективу інституту українознавства він наголосив на вагомості і своєчасності виконання національної програми „Українознавство в системі науки, освіти, культури”, підкресливши, що це „збагатило науковий і освітній простір, підготувало плідний ґрунт для введення українознавства до базового змісту освіти, піднесення патріотичного виховання громадян України” [7, 6]. Указ Президента України В.Ющенка від 24.11.2005р. „Про першочергові заходи щодо збагачення та розвитку культури і духовності українського суспільства” одним із пріоритетних завдань центральних та місцевих органів виконавчої влади виокремлює „розвиток культури і духовності українського суспільства” і у відповідності з цим у пункті 2 передбачає проект загальнодержавної програми дій, яка скерована на вирішення багатьох питань, пов'язаних з українознавчими вартостями.

Прийнята урядом Державна національна програма „Освіта” (Україна ХХ століття) перш за все проголошує національну спрямованість освіти, збереження та розвиток культури українського народу, тим самим підтверджуючи широке коло вивчення українознавства, яке „покликане дати учням глибоке і міцне знання з етнічної історії України та етногенезу українців, сформувані уявлення про особливості традиційної української культури та культури національних меншин, характер сучасних етнічних процесів в Україні та за рубежом” [9, 311].

Статус українознавства як навчальної дисципліни став більш визначеним у кінці 90-х рр. минулого століття. Колегія Міністерства освіти України (27.12.1997) ухвалила ввести українознавство до державного стандарту освіти як окрему навчальну дисципліну, як методологію та філософію вивчення

всіх освітніх предметів. За цією пропозицією Кабінет Міністрів України прийняв Постанову про державний стандарт освіти (5.08.1998), де українознавство уже виокремлювалось як окремих предмет і вводилось до навчальних планів усіх навчально-виховних закладів з 1.09.2001р.

Висновки... Творчий пошук науковців, учителів-практиків сприяв появі навчально-виховних програм з українознавства, підручників, методичних розробок, різноманітних виховних концепцій тощо. У багатьох загальноосвітніх школах Київської, Чернівецької, Херсонської та ін. областей впроваджено уроки українознавства, чимало вищих навчальних закладів України відкрили кафедри українознавства, започаткували підготовку вчителів українознавства.

Однак сьогодні спостерігаємо зворотні тенденції: Постанова Кабінету Міністрів України від 5.08.1998 і донині не виконана, шкільне українознавство у багатьох випадках зводиться до факультативних курсів, і навчальні плани з року в рік скорочують кількість годин, закриваються відповідні спеціальності тощо. Тому подальша доля українознавства перш за все залежать від належного його осмислення й дієвої підтримки на державному рівні, прийняття відповідних рішень і здійснення контролю за їх виконанням. У сучасних умовах надзвичайно важливим є не тільки активний розвиток, але й належний захист національних засад освіти, „наснаженість українським змістом державних освітянських стандартів”, і, відповідно, активний розвиток українознавства і як наукової системи, і як системи виховання й навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Богуш А.М. Українське народознавство в дошкільному закладі: Навч. посіб. – К.: Вища шк., 2002. – 407 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Ігнатенко П. та ін. Спроби концепції педагогіки народознавства // Освіта. – 1990. – 27 липня.
4. Кононенко П.П. Українознавство: Підручник для вищих навчальних закладів. – К.: Міленіум, 2006. – 870 с.
5. Кононенко П.П. Українознавство тисячоліття // Українознавство. – 2001. – Число 1. – С. 4-10.
6. Концепція вивчення українського народознавства в сучасній національній школі // Програми для середньої загальноосвітньої школи. Українське народознавство 1-11 класи. – К.: Перун, 1998. – С.3-7.
7. Навчально-виховні програми з українознавства. – К.: Знання України, 2001. – 330 с.
8. Стефанюк С.К. Практичне народознавство (Національне виховання): Навчальний посібник. – Харків: ББН, 2002. – 262 с.
9. Ступарик Б.М. Національна школа: витоки, становлення: Навчально-метод. посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 336с.
10. Новий тлумачний словник української мови: У 4-х т. / Уклад. В. Яременко, О.Сліпущко. – К.: Видавництво „Аконіт”, 1999.
11. Українська радянська енциклопедія: у 16 т. – К., 1962.

Анотація
Л.В.Мафтын

Современные подходы к проблеме украинознания

В статье рассматриваются основные проблемы развития украинознания на современном этапе, анализируются различные подходы к ключевым теоретико-методологическим проблемам, подчеркивается его место и роль в развитии национальной системы образования, возрождении национальных ценностей.

Ключевые слова: *украинознание, народознавание, краеведение, обществознание, история, образование, украинская национальная школа.*

Summary
L.V.Maftyn

Modern Approaches to the Problem of Ukrainian Study

The main problems of development of Ukrainian study at the modern stage are examined. Different approaches to the key theoretical-methodological problems are analyzed. Its place and role in the development of the national system of education, revival of the national values are outlined.

Key words: *Ukrainian study, folk study, local country study, society study, history, education, Ukrainian national school.*

Дата надходження статті

„11” березня 2008 р.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ДОШКІЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З СІМ'ЄЮ

В статті висвітлено модель підготовки майбутніх дошкільних педагогів до роботи з сім'єю. Розкрито сутність компетентності студентів щодо даної проблеми, показано основні напрями її реалізації.

Ключові слова: дошкільний педагог, робота з сім'єю, модель підготовки майбутніх дошкільних педагогів до роботи з сім'єю.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Становлення України як самостійної держави, її національне відродження та перехід до ринкових відносин кардинально впливають на роль фахівців з вищою освітою. Особливе місце серед них посідають майбутні педагоги як високо компетентні і всебічно освічені фахівці, рівень підготовки яких повинен забезпечити соціально-педагогічні потреби суспільства в умовах реалізації „Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті”.

Розвиток і вдосконалення системи вищої освіти в Україні передбачає високу якість навчання й виховання студентської молоді, кращу теоретичну і практичну підготовку майбутніх спеціалістів до професійної діяльності, всебічний розвиток їх духовних та фізичних сил, формування національної самосвідомості.

Спеціальність „Дошкільне виховання” по праву посідає вагоме місце у професійній підготовці педагогічних працівників. Необхідність і важливість виховання наймолодших кваліфікованими вихователями безсумнівна, а виростити такого педагога який умів би працювати не лише з дітьми, а й ненав'язливо, демократично допомагати батькам у вихованні дітей – важливе завдання вищих навчальних закладів. Адже важливість єдності дошкільного закладу і сім'ї у вихованні дітей давно відома. Тому майбутнім вихователям необхідно пояснити важливість сімейного впливу під час становлення маленької особистості [1].

Сім'я – своєрідний центр формування особистості дитини, виховання її характеру, волі, громадянської свідомості. Педагогічна культура батьків має формуватися не лише на основі традиційних форм і методів, а й на основі нового суспільного досвіду, наукових досліджень психології і педагогіки, педагогічної практики.

Перед педагогами і батьками стоїть завдання відмовитися від авторитарної педагогіки на користь педагогіки гуманістичної, що ґрунтується на засадах демократизму. Дуже важливо, щоб майбутні вихователі були готові пояснити батькам зміст гуманістичного виховання, який відстоювали Ж.-Ж.Руссо, Й.Песталоцці, К.Ушинський, Я.Корчак, А.Макаренко, В.Сухомлинський [6].

Робота з батьками – це сфера, яка повинна посідати важливе місце серед навчальних предметів вищого педагогічного навчального закладу. Основне його завдання – підготовка студентів до роботи з організації ефективної взаємодії з батьками вихованців. Однак недостатній рівень підготовленості випускників до цієї роботи, який спричинений несистематичністю, мимовільністю у їх підготовці, свідчить про важливість організованої, цілеспрямованої, конкретної, не лише теоретичної, а й практичної підготовки майбутніх дошкільних педагогів до тісної взаємодії з сім'єю [5].

В усі часи і серед різних народів родинне виховання було і є незмінною цінністю, головною духовною основою життя нації, могутнім соціальним феноменом, який найтісніше об'єднує людей, неперевершеним чинником самовиявлення людини в усіх її іпостасях. У сучасній сім'ї особлива роль належить функціям духовного спілкування, емоційної підтримки, виховній функції, оскільки суспільство, навчально-виховні заклади не можуть забезпечити таких унікальних умов для емоційно-духовного життя особистості, якими володіє сім'я.

Загальним спрямуванням взаємодії сім'ї і дошкільних установ є педагогізація сімейних стосунків, а також емоційне збагачення атмосфери дитячого садка. У цьому процесі відбуваються різноспрямовані збагачувальні впливи на батьків, їхніх дітей, а також педагогів. Виховання батьків передбачає допомогу їм у вихованні дітей. У своїй педагогічній освіті батьки повинні побачити можливості розвитку спілкування і спільної діяльності з дитиною, зробити свою педагогічну позицію більш адекватною, гнучкою, прогностичною.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Друга половина двадцятого століття ввійшла в історія педагогіки і психології початком експериментального вивчення сім'ї. За ці роки було написано багато наукових праць, в яких міститься характеристика сучасної сім'ї. Зокрема, такі науковці як В.П.Дуброва, Н.А.Стародубова, Х.А.Тагірова вивчали формування морально-вольових якостей у дітей в умовах сім'ї. Предметом вивчення стали також

різноманітні види діяльності дітей в умовах сімейного виховання: гра (Г.М.Грішина, В.М.Іванова), праця (Д.О.Дзінтаре). Роботи сучасних вчених присвячені проблемі психології сім'ї, тактиці сімейного виховання (С.В.Ковальов, А.Д.Кошелева, А.В.Петровський, А.С.Співаковська, Г.Г.Філіпова, О.А.Шаграєва та ін) [6].

Досить ґрунтовно вивчені шляхи підвищення педагогічної культури батьків (І.В.Гребенніков, О.Л.Зверева, В.К.Котирло та інші), лінії взаємодії дитячого садка і сім'ї у вихованні дитини, корекції його поведінки (О.С.Бабунова, В.І.Безлюдна, О.І.Захаров, А.І.Остроухова) [5].

Досліджувана нами проблема є важливим аспектом професійної підготовки майбутніх дошкільних педагогів, теоретичні засади якої розроблені такими науковцями, як Л.В.Артемова, Т.Ф.Алексєєнко, І.Д.Бех, О.Л.Кононко, С.А.Ладивір, Т.І.Поніманська, В.Г.Постовий, В.А.Семиченко та ін. [6].

Окремі форми підготовки студентів до роботи з сім'єю розкриті в працях російських науковців Т.А.Кулікової, В.А.Концеренко, Т.М.Маркової, Л.А.Поздняк та ін. [3]. Але у науковій літературі не відображено цілісної моделі щодо підготовки майбутніх фахівців дошкільного профілю до роботи з родинами вихованців.

Формування цілей статті... Мета статті – спроектувати модель підготовки майбутніх дошкільних педагогів до роботи з сім'єю, розкрити її складові та висвітлити сутність компетентності студентів щодо реалізації вищезазначеної проблеми.

Виклад основного матеріалу... Реалізація такого складного завдання вимагає розробки науково обґрунтованої моделі підготовки студентів дошкільних факультетів вищих навчальних закладів до роботи з сім'єю, яка має комплексно вирішувати дане питання.

Ознайомившись з теоретичним аспектом проблеми та на основі аналізу наукової літератури з проблем моделювання (Ю.А. Лавріков, О.Е.Смирнова, І.І.Сігов та ін.) ми розробили модель підготовки студентів дошкільних факультетів вищих навчальних закладів до роботи з сім'єю. Розроблена нами модель є джерелом інформації про сутність компетентності студентів у сфері роботи з сім'єю. Дана модель включає в себе три складові: змістову, технологічну, результативно-оціночну.

Щодо змістової складової, то вона розкриває сутність структурних компонентів компетентності студентів щодо використання форм і методів роботи з сім'єю. Дану компетентність ми розглядаємо як систему мотивів, знань, умінь та навичок, особистісних якостей, які забезпечують ефективність роботи з батьками. За своєю структурою компетентність включає такі взаємопов'язані між собою компоненти:

- поінформованість про форми і методи роботи з сім'єю;
- грамотність у володінні змістом та методикою використання форм і методів роботи з сім'єю;
- культура використання форм і методів роботи з сім'єю.

Друга складова моделі – технологічна, розкриває шляхи та джерела формування компонентів компетентності і включає деякі рекомендації щодо їх формування:

- впровадження оновлених форм навчальних занять, вивчення спеціальної літератури, використання мережі Інтернет;
- введення спецкурсу „Робота з сім'єю”;
- самостійна апробація студентами форм і методів роботи з сім'єю у процесі педагогічної практики.

Третя складова – результативно-оціночна. Вона визначає рівень підготовки студентів до використання форм і методів роботи з сім'єю. Це – розробка студентами змісту індивідуальних та колективних форм роботи з сім'єю, засвоєння змісту спецкурсу, набуття умінь і навичок застосування сучасних форм і методів роботи з батьками.

Розкриємо зміст структурних компонентів компетентності студентів у сфері роботи з сім'єю.

Компонент перший – поінформованість про сутність роботи з сім'єю. Потрібно дати студентам загальні уявлення про форми і методи роботи з родиною. Для цього необхідно провести відповідні ознайомлюючі заняття не лише з дошкільної педагогіки, а й з фахових методик, що дає можливість ознайомити студентів із найбільш популярними технологіями роботи з сім'єю, організувати їх презентацію, навести приклади їх використання на базі дошкільних навчальних закладів. Також з цією метою доцільно створювати відповідні інформаційні папки для допомоги студенту, де були б описані не лише форми роботи з сім'єю, а й зібраний досвід їх використання.

Головне призначення поінформованості про форми і методи роботи з сім'єю – сприяти створенню кожним студентом індивідуального банку відомих форм роботи з сім'єю, а також викликати у них інтерес до нового в дошкільній освіті, бажання удосконалюватись, досліджувати проблеми сімейного виховання, допомагати їм у досягненні успіхів. Реалізується даний структурний компонент на другому курсі дошкільного факультету, коли студенти розпочинають вивчати педагогіку, психологію, деякі методики і націлюють себе на діяльність в нових умовах розвитку дошкільної освіти.

Другий компонент – грамотність у володінні змістом та методикою використання форм і методів роботи з сім'єю. Студенти повинні опанувати науково-теоретичною базою, тобто тією методологічною і методичною основою, яка визначає фундамент теоретичної підготовки студентів до роботи з сім'єю. Це

відбувається шляхом ознайомлення студентів із змістом окремих форм і методів під час спеціально спрямованих тем і вивчення спецкурсу „Робота з сім'єю”.

Щодо третього компоненту – культура використання форм і методів роботи з сім'єю, студенти, оволодівши теоретичними знаннями, самостійно апробують їх у процесі практики, в результаті чого набувають практичних умінь і навичок роботи з родинними вихованцями.

Розроблена нами модель підготовки студентів дошкільних факультетів вищих навчальних закладів буде ефективно функціонувати при дотриманні певних чинників. До таких чинників ми відносимо: забезпечення мотиваційного, змістового та процесуального аспектів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін та спецкурсу „Робота з сім'єю”; диференціація змісту та організаційних форм підготовки студентів до роботи з сім'єю; науково педагогічна діяльність викладача вищого навчального закладу щодо підготовки студентів до роботи з сім'єю.

1. Забезпечення мотиваційного, змістового та процесуального аспектів в ході вивчення психолого-педагогічних дисциплін.

Процес формування і розвитку майбутнього вихователя – знавця різноманітних форм, методів, технологій роботи з сім'єю залежить від організації його навчальної праці і проходить більш успішно в тих випадках, коли завдання підготовки студента до використання форм і методів роботи з сім'єю ставиться спеціально і цілеспрямовано, вирішується на основі широкого використання можливостей, закладених в тій частині навчального процесу, що забезпечує психолого-педагогічну підготовку. Тому систематична, з постійним ускладненням, підготовка студентів дошкільних факультетів до роботи з сім'єю впродовж всього навчання у вищому навчальному закладі є дуже важливою. Це забезпечується „достійною присутністю” дисциплін психолого-педагогічного циклу під час всього навчання студента, коли на кожному етапі вирішуються конкретні завдання становлення майбутнього вихователя [4].

Вивчення і освоєння цих дисциплін включає мотиваційний, змістовий та процесуальний аспекти, які присутні при реалізації завдань кожного навчального заняття.

Мотиваційний аспект. Майбутній фахівець дошкільної освіти повинен чітко розуміти і свідомо підсилювати свої мотиви, які лежать в основі роботи з сім'єю. Наше дослідження свідчить, що основою таких мотивів повинно бути бажання майбутнього дошкільного педагога оволодіти системою знань про сучасні форми і методи взаємодії з сім'єю, комплексом умінь і навичок їх використання в роботі з батьками.

Змістовий аспект. Ми вважаємо, що студент повинен усвідомити, що необхідно знати для самопідготовки до роботи з сім'єю, яка інформація потрібна. Це складає основу для теоретичної і практичної діяльності педагога. Даній меті слугують курси „Дошкільна педагогіка”, „Психологія”, методика, спецкурс „Робота з батьками”. Зокрема, студенти звертаються до цієї проблеми в процесі педагогічної практики саме в зв'язку з тим, що вихователі дошкільних закладів прагнуть одержати від них інноваційні, теоретично обґрунтовані форми і методи роботи з батьками.

Процесуальний аспект. Цей аспект реалізується в безпосередній інтеграції отриманих знань про форми і методи роботи з сім'єю і застосуванні їх у практичній діяльності. Ми вважаємо, що процесуальний аспект включає якість використання теоретичних знань і характеризує професіоналізм студента, показує доцільність, засвоєність, оригінальність використання знань, умінь та навичок щодо використання різноманітних форм роботи з сім'єю. Безперечно, будь-яка форма вимагає свідомого застосування, перш за все тому, що передбачає індивідуальний підхід до кожної родини. Це спонукає до оволодіння методичними прийомами впровадження нових форм роботи з сім'ями, удосконалення майстерності.

Даний аспект забезпечує становлення як загально-педагогічної підготовки студентів у вищому навчальному закладі, так і підготовки до роботи з сім'єю, виконує соціально-професійні функції, розвиває педагогічне мислення і створює сприятливі умови для використання творчого потенціалу студента, формування його професійних якостей.

Інтеграція всіх трьох аспектів при вивченні психолого-педагогічних дисциплін та підготовці студентів до роботи з сім'єю в єдине ціле утворює систему майбутньої професійної діяльності, зокрема роботи з батьками.

Єдність, якість і взаємодія мотиваційного, змістового та процесуального аспектів при вивченні студентами психолого-педагогічних дисциплін розкриває загальну структуру і окремі функції кожного з аспектів в їх системі і є важливим засобом формування особистості майбутнього вихователя, його потенціалу щодо використання різноманітних форм роботи з сім'єю.

2. Диференціація змісту та організаційних форм підготовки студентів до роботи з сім'єю з урахуванням їх творчих та інтелектуальних можливостей.

У процесі формування готовності майбутніх фахівців до використання різноманітних форм і методів роботи з сім'єю повинні враховуватися і особливості змісту освіти згідно з основними рівнями пізнавальної діяльності студентів (високий, середній, низький). На практичних заняттях бажано поєднувати студентів у мікрогрупи стосовно показника їх пізнавальної діяльності. Так, мікрогрупа з

високим потенціалом може складати консультації для батьків, розробляти конспекти батьківських зборів, анонси, колажі, давати консультації по використанню тих чи інших форм роботи з сім'єю мікрогруп з низьким потенціалом, в той час, як остання робить виписки, конспектує, знайомиться з літературою.

Враховуючи рівень сформованості готовності до роботи з сім'єю, треба створювати „зону найближчого розвитку” (Л.Виготський), тобто забезпечувати умови для подальшого удосконалення. Наприклад, готуючи студентів середнього рівня пізнавальної активності, слід більше уваги приділити формуванню у них творчого потенціалу, оскільки за цим показником вони дещо відстають від студентів з високим пізнавальним рівнем [2].

Диференціація організаційних форм підготовки майбутніх вихователів з різними показниками пізнавальної активності виявляється в такому аспекті: поряд з навчальним та модульним заняттям чільне місце у системі розвивального навчання займають диференційовані семінари, дослідницька робота, тематичні дискусії, проблемні диспути, конференції, круглі столи, олімпіади, консультації. Як показує досвід, ці форми стимулюють внутрішню вмотивованість навчального процесу, динамізм, комунікативну природність у формуванні компетентності фахівця у сфері застосування нових форм у роботі з батьками.

3. Науково-педагогічна діяльність викладача вищого навчального закладу в контексті підготовки студентів дошкільних факультетів до роботи з сім'єю.

Підготовка студентів до роботи з сім'єю визначається як загальним соціокультурним та економіко-політичним контекстом, так і культурою навчального закладу, що формується і відтворюється всіма учасниками освітнього процесу. Особливу роль у цьому аспекті відіграє якість та стиль управління і особистісно-професійні якості викладацького складу. Це в свою чергу робить ще більш актуальною проблему педагогічної підготовки викладачів вищих педагогічних навчальних закладів III-IV рівня акредитації.

Творчу особистість вихователя, який використовує різні форми роботи з батьками в своїй діяльності може сформуванню лише творчий викладач. Творчість і майстерність викладача вищого навчального закладу в підготовці студентів до роботи з сім'єю ми розуміємо як пошуки нових форм, методів, змісту у викладанні предметів психолого-педагогічного циклу, спецкурсу з орієнтацією на новачі в дошкільній освіті.

Ріст наукової, а відповідно і навчальної інформації ускладнює процес підготовки студентів до використання різноманітних форм і методів роботи з батьками. Це викликає певні протиріччя між вимогами до викладача, студента та швидким старінням знань, об'ємом навчальної інформації, термінами навчання і розподілом предметів, що вивчаються в навчальному закладі. Головний шлях подолання цих протиріч – формування у студентів готовності до творчості, до постійного використання в своїй діяльності інновацій.

В цьому аспекті важливого значення набуває здатність викладача до перетворення наукової інформації в навчальну з урахуванням вимог сучасної науки, а це вимагає удосконалення викладання, узагальнення великої кількості фактів, логіки, чіткості, відбору головного та другорядного щодо використання інновацій. Це стає можливим при творчому підході до даної діяльності викладача та студента.

Великий потік інформації щодо роботи з сім'єю має часові обмеження для засвоєння в процесі навчальних занять. І тому найбільш стійкою інформацією вважається та, що підкріплена самостійною роботою на основі творчих завдань. У зв'язку з цим від викладача вимагається великий диференційований підхід до творчої взаємодії із студентами. Даний підхід ми пропонуємо реалізовувати в творчих групах студентів, які б працювали за обраними проблемами сімейної педагогіки.

Ми вважаємо, що найбільш оптимальним є планування курсу психолого-педагогічних дисциплін з використанням міжпредметних зв'язків, забезпеченням систематичності і доступності в засвоєнні змісту, врахуванням долі самостійності кожного студента і міру співвідношення теоретичного і фактичного матеріалу, а також індивідуальних особливостей і підготовленості студентів до роботи з сім'єю.

Ми поділяємо думку вчених (П.І.Шевченко, Б.Д.Красовський, І.С.Дмитрик) щодо трьох типів викладацької діяльності [4].

Перший тип – це викладачі, що акцентують головну увагу на педагогічній діяльності.

Викладачі другого типу, в основному, займаються науково-дослідною діяльністю.

Третій тип ґрунтується на поєднанні науково-дослідної та педагогічної діяльності. Ми вважаємо, що саме останній тип викладацької діяльності найоптимальніше відповідає сучасним вимогам підготовки майбутнього вихователя до роботи з сім'єю. В ньому реалізується потреба викладача ознайомити студентів з основними проблемами сімейного виховання і разом з тим розвинути у самих студентів здатність до наукової роботи. Поєднання наукової творчості і педагогічної діяльності викладача повинно спонукати студента до сумісного творчого пошуку і народження нових знань, нових методів навчання і виховання майбутнього дошкільного педагога в контексті підготовки його до роботи з сім'єю.

Важливу роль в реалізації вищезазначених чинників відіграє творчий клімат, інноваційний пошук колективу вищого навчального закладу, розуміння ним характеру сьогоденної підготовки вихователя як дослідника, здатного не тільки уміло використовувати, але й створювати і освоювати нові форми взаємодії із сім'ями. Вирішення даного завдання можливе при чіткій організації діяльності педагогічних та методичних рад, кафедр, різних творчих об'єднань.

Отже, реалізації пріоритетних чинників підготовки майбутніх дошкільних педагогів до роботи з сім'єю сприяють різні форми колективної творчості: науково-практичні конференції, в яких приймають участь викладачі, студенти, вихователі дошкільних закладів. Таким чином спроектована нами модель є певним механізмом підготовки студентів дошкільних факультетів вищих навчальних закладів до роботи з сім'єю. Вищезазначена модель буде сприяти переходу на якісно новий рівень підготовки студентів до роботи з сім'єю – на рівень педагогів-дослідників.

У Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії успішно реалізується дана модель. У процесі професійної підготовки майбутні фахівці з дошкільної освіти дізнаються про роль сім'ї у вихованні дітей, про типові помилки сімейного виховання і їх причини; про те, яким повинно бути сімейне виховання, які умови необхідно створити дитині у сім'ї для успішного формування особистості; про завдання дошкільного закладу в роботі з сім'єю, форми роботи.

В ході вивчення предметів психолого-педагогічного циклу спецкурсу вони набувають умінь і навичок:

- планувати індивідуальну і групову роботу з сім'єю;
- аналізувати і оцінювати (на основі особистих спостережень, бесід з вихователями і батьками) рівень педагогічної культури кожної сім'ї і на основі цього намічати завдання в роботі з батьками;
- розробляти зміст доповідей, рекомендацій і порад батькам по конкретним питанням виховання дітей;
- організувати батьківські збори, групові консультації;
- оформляти наочні матеріали для пропаганди педагогічних знань;
- виступати з доповідями, вільно володіючи матеріалом, виразно і грамотно передавати зміст наміченої інформації.

Висновки... На сучасному етапі в освіті оновлюється зміст навчання і виховання, розробляються і апробуються нові освітні технології, змінюються форми і методи навчання та виховання, модернізується зміст підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності. Відповідно до цього чільним питанням є підготовка студентів дошкільних факультетів вищих навчальних закладів до роботи з сім'єю. Адже, сімейне виховання є важливим фактором у розвитку особистості, а завдання майбутніх дошкільних педагогів – вміти правильно аналізувати стан сімейного виховання, направляти зусилля батьків у правильному напрямку і при цьому не нав'язувати свою думку.

Запропонована модель дала можливість зорієнтувати майбутніх фахівців з дошкільної освіти на розуміння проблем сучасної сім'ї, на здійснення педагогізації батьків, вивчення і поширення передового досвіду сімейного виховання та ін.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямі... Дана стаття не претендує на всебічний розгляд проблеми щодо підготовки майбутніх дошкільних педагогів до роботи з сім'єю. Ряд аспектів потребують подальших наукових розвідок, зокрема використання інноваційних технологій у підготовці студентів до роботи з батьками, роль факультативних занять щодо реалізації цього питання та ін.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Артемова Л.В. Педагогіка і методика вищої школи: Навчально-методичний посібник. – К.: Кондор, 2008. – 272 с.
2. Концеренко В. Подготовка учащихся к работе с семьей // Дошкольное воспитание. – 1986. – № 12. – С.60-63.
3. Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание: Учебник для студ. сред. пед. учеб. Заведений. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр „Академия”, 2000. – 232 с.
4. Поздняк Л. Профессиональная подготовка специалиста по дошкольному воспитанию // Дошкольное воспитание. – 1992. – № 7-8. – С. 39-42.
5. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка: Навч. посібник. – К.: Академвидав, 2004. – 456с.
6. Родинна педагогіка: Навчально-методичний посібник / А.А.Марушкевич, В.Г.Постовий, Т.Ф.Алексеев та ін. – К.: Видавець ПАРАПАН, 2002. – 216с.

Аннотація

Л.А.Машкина

Подготовка будущих дошкольных педагогов к работе с семьей

В статье освещена модель подготовки будущих дошкольных педагогов к работе с семьей. Раскрыто сущность компетентности студентов в контексте этой проблемы, показаны основные направления её реализации.

Ключевые слова: *дошкольный педагог, работа с семьей, модель подготовки будущих дошкольных педагогов к работе с семьей.*

Summary
L.A.Mashkina

Preparation of the Future Pre-School Teachers to the Work With the Family

The model of preparation of the future pre-school teachers to the work with the family is revealed in the article. The essence of the competence of students in the context of this problem is discovered. The main ways of its realization are shown.

Key words: pre-school teachers, work with the family, the model of preparation of the future pre-school teachers to the work with the family.

Дата надходження статті

„12” лютого 2008 р.

УДК 371. 134: 7. 05 + 766 (045)

О.О.МЕРГУТ
аспірант
(м.Хмельницький)

ОСНОВНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ РІЗНОВИДІВ ДРУКОВАНОЇ РЕКЛАМИ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОГО ІМІДЖУ ОРГАНІЗАЦІЇ

В даній статті розглядаються основні моменти підготовки майбутніх дизайнерів графічного дизайну до використання в майбутній професійній діяльності знань та практичних навиків при застосуванні різних видів друкованої реклами під час створення позитивного іміджу організації. Великої уваги при цьому надається засвоєнню теоретичних знань про різновиди реклами та складові фірмового стилю.

Ключові слова: друкована реклама, фірмовий стиль, імідж організації, рекламна продукція.

Постановка проблеми в загальному вигляді... В наш час, в період бурхливої демократизації суспільства, розвитку наук та підвищення рівня дизайнерської справи в Україні все більше закладів намагаються створювати та підвищувати свій імідж. У сучасному світі особливу роль відіграє громадська думка, яка стала важливою складовою нашої дійсності. Саме питання підвищення іміджу є дуже актуальним сьогодні, особливо на теренах розвитку оформлювальної та рекламної діяльності. Кожна організація хоче мати власне обличчя, що досягається різноманітними заходами та засобами.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Питанню підвищення іміджу закладів, організацій, надавали уваги такі автори, як О.Митник у праці „Імідж сучасного закладу освіти”, Г.Корніцька – „Імідж навчального закладу”, І.Зуєвська – „Імідж школи як ресурс її розвитку”, І.Дідковська, Н.Шишлова – „Імідж... У пошуку себе” тощо. Саме питання створення відповідних дизайнерських заходів, дій за допомогою рекламної друкованої продукції надавали важливого значення такі автори як Б.Дурняк, А.Батюк у праці „Розробка і дизайн рекламних видань”, Я.Куленко „Основи графічного дизайну”, де розглядаються аспекти створення фірмових стилів, розробки друкованих рекламних матеріалів та ін.

Формулювання цілей статті... Метою статті є розкриття основних аспектів підготовки майбутніх фахівців-дизайнерів до використання різних видів рекламної продукції при формуванні позитивного іміджу організації.

Виклад основного матеріалу... Чи не найважливішим аспектом загального сприйняття й оцінки організації є враження, яке вона справляє, – або її імідж (образ). Незалежно від бажань як самої організації, так і фахівців зі зв'язків із громадськістю імідж – об'єктивний фактор, який відіграє істотну роль в оцінці будь-якого соціального явища чи процесу.

Майбутнім дизайнерам необхідно усвідомити важливість формування позитивного іміджу організації, його роль у її розвитку.

Відповідно до тлумачного словника Вебстера, імідж – це штучна імітація або подання зовнішньої форми якого-небудь об'єкта, особливо особи. Імідж – це мислене уявлення про людину, товар чи інститут, який цілеспрямовано формується в масовій свідомості за допомогою публіситі, реклами або пропаганди [3, 222].

Кожен сучасний заклад, організація чи підприємство за будь-яких умов мусять знайти своє власне обличчя. Створення свого неповторного образу (іміджу) – це рух за збереження унікальності конкретного закладу. Отже, одна з актуальних проблем, що постає перед керівництвом і колективом закладу полягає

у формуванні (чи вдосконаленні) його іміджу, що є частиною успіху діяльності організації. На основі іміджу прогнозується уявлення про заклад, а також про результати діяльності його працівників. Характерним в образі організації є стиль, а саме: зовнішній вигляд та внутрішній зміст, що допомагає розпізнати заклад серед інших за створеним цілісним іміджем.

До зовнішніх складових іміджу можна віднести оформлення інтер'єру, документації, емблематики, форми, символіки, рекламних проспектів, буклетів тощо. До внутрішніх ознак іміджу ми відносимо своєрідне становлення духу закладу, певного стану душі колективу, досягнення високих і стійких результатів роботи закладу; високий професійний і моральний рівень колективу тощо [7].

Саме перед графічними дизайнерами постає завдання створити таку друковану рекламну продукцію, щоб вона відповідала формованому іміджу організації.

Невід'ємною частиною роботи дизайнера є:

- розробка візуальних і діяльних елементів зовнішньої атрибутики для демонстрації духу єдності, корпоративності для формування впізнаваного на ринку послуг образу;
- творча модернізація і розвиток „фірмових знаків”;
- виготовлення різноманітних засобів для актуалізації бажаного іміджу закладу: рекламні інформаційні матеріали (буклети, листівки, бюлетні тощо);
- створення власного сайту в Інтернеті як проекту, у ході якого може діяти рекламний майданчик, де формуватиметься доброзичливий імідж закладу в Інтернеті.

Створення стилю приміщень організації, який повинен відповідати функціям і узгоджуватися із загальним стилем, є неодмінною умовою формування її іміджу.

Підготовка майбутніх дизайнерів передбачає розв'язання завдання по застосуванню різновидів друкованої реклами при формуванні іміджу організацій різного типу. Велике значення при їх підготовці відіграють теоретичні заняття, на яких власне вивчаються основні аспекти створення та використання друкованої рекламної продукції, що повинна нести в собі ознаки фірмового стилю організації.

В основу класифікації засобів реклами і видів рекламних матеріалів покладено принципи класифікації Міжнародної торгової палати, якими послуговується Міжнародна рекламна асоціація.

Друкована реклама – один з основних засобів реклами, розрахований виключно на зорове сприйняття. Всю гаму друкованих рекламних матеріалів можна розділити на такі основні групи: рекламно-каталогові видання, що рекламують конкретні види товарів, продукції чи послуг (комерційна пропозиція; каталог; проспект; плакат; листівка; прес-реліз; прайс-лист; візитки; календарі) та рекламно-подарункові видання. У фірмових настінних і настільних календарях, ділових щоденниках, шестиденниках і записних книжках спеціальні рекламні смуги відведено для розміщення інформації про пропоновані товари чи послуги. В оформленні обкладинок і календарних смуг цих видань широко використовують фірмову символіку організації замовника.

- *Комерційна пропозиція* – рекламний матеріал, відмінний від інших видів друкованої продукції більшою інформативністю. Зазвичай містить одну або декілька ділових пропозицій: купити, здати в оренду, укласти договір. До них додаються матеріали з описом об'єкта пропозиції (фотографії, малюнки). Іноді через великий обсяг оформляється у вигляді буклету.

- *Каталог* – зброшуроване або переплетене друковане видання, що має систематизований перелік великої кількості товарів, ілюстроване фотографіями; у текстовій частині, як правило, на початку дається невелика вступна стаття про організацію-виробника, детальний опис пропонованих товарів з технічними характеристиками. Багатоколірне об'ємне видання, що розраховане на тривале використання.

- *Проспект* – зброшуроване чи переплетене друковане видання, що інформує про який-небудь конкретний товар чи групу товарів. Дає детальний опис пропонованих товарів, добре ілюстрований. На відміну від каталогу – меншого об'єму, може носити яскраво виражений ювілейний або престижний характер (детально описувати історичний шлях підприємства, його значимість у галузі і т.д.).

- *Буклет* – на відміну від каталогу і проспекту не зброшуроване, а сфальцьоване видання (інакше кажучи, складене в „гармошку”). Може мати найрізноманітніші розміри, об'єм і варіанти фальцювання, проте в розгорнутому вигляді його розмір не може перевищувати розміру стандартного друкованого аркуша. Є недорогим і економічним виданням, яке виготовляється великим тиражем і розраховане на короткочасне використання. У ньому міститься рекламний опис фірми, конкретного продукту або послуги (іноді ряду послуг, що стосуються одного виду або напряму діяльності).

- *Плакат* – великоформатне нефальцьоване видання, в більшості випадків з одностороннім друком. Велика мальована ілюстрація або фотоілюстрація (іноді – комбінований сюжет), що супроводжується великим рекламним заголовком-слоганом, який образно і в стислій формі відображає основну особливість товару чи послуги, котрі рекламують. Для підвищення функціональності в плакат часто вводиться календарна сітка, інколи її виконують відривною на перфорації. Останнім часом успішно використовують рекламні плакати-буклети, де на зворотному боці подано детальний опис рекламованої продукції.

- *Листівка* – малоформатне нефальцьоване або однозгинне видання, що випускається через свою економічність великим тиражем. Має в більшості випадків одну або дві ілюстрації рекламаних виробів з детальним технічним описом і характеристиками.

- *Прес-реліз* – роздавальний матеріал для представників преси, присутніх на виставках, презентаціях, добродійних акціях. У нього включено короткі відомості про фірму і найбільш презентабельну продукцію, а також інформація про перспективи розвитку компанії, добродійну діяльність, короткі відомості про керівництво. Нерідко додаються також фотографії продукції, виставкової експозиції, ділового життя фірми.

- *Прайс-лист* – лист цін на товари та послуги.

- *Візитівки* – інформаційні картки певного розміру про фірму та працівників; містять контактні дані.

- *Календарі* – також часто використовуються в рекламних цілях, і є одночасно сувенірною продукцією.

Всі вищеперераховані рекламні матеріали зустрічаються як у „чистому” вигляді, так і у вигляді „комбінованого матеріалу”, наприклад інформаційний лист у вигляді листівки, прайс-лист як частина буклета. У художньому оформленні матеріалів повинні виділятися різноманітні елементи фірмової символіки, вказується поштова адреса, номери телефаксу, телефонів [2].

При підвищенні іміджу організації перед дизайнерами обов’язково постає питання оформлення внутрішнього вигляду закладу. Якщо це розглядати з точки зору графічного дизайну, то майбутні фахівці повинні звертати увагу на те, в якому стилі загалом оформлено інтер’єр, у якій кольоровій гамі. Необхідно розробити дверні вивіски та піктограми за напрямками роботи кабінетів, кафедр тощо. Виконувати таку роботу слід із збереженням фірмового стилю організації.

Для популяризації закладу в нагоді стає рекламна продукція зовнішнього впливу на споживача, якою є реклама на вулицях і площах міст, у населених пунктах. Часто таку рекламу ще називають вуличною, міською. При засвоєнні теоретичних знань майбутні дизайнери дізнаються про наступні види зовнішньої реклами:

- *Неон* – реклама, що світиться на вулицях і площах міста. Сьогодні з’явилася велика кількість різноманітних технічних засобів, які використовують для реклами інші інертні гази, а також оптичне волокно, лазерну техніку, різні типи світлодіодів.

- *Білборд* – це щитова реклама. Як правило, монтується на огорожах будівельних майданчиків, стоянок автомашин, або створюється спеціальна будівельна конструкція, на якій і кріпиться щит з рекламою. У білборді застосовують тільки водо- і вітростійкі поліграфічні фарби, але можливе й застосування прозорих захисних покриттів. Передбачається і освітлення щитів у темний період доби прожекторами чи іншими джерелами світла.

- *Брандмауер* – це глуха стіна будівлі, на якій кріпиться щитова реклама, викладається чи наноситься зображення на штукатурку. Зазвичай реклама на брандмауері дуже великих розмірів.

- *Реклама на транспорті*: використовують всі види міського транспорту: автобуси, тролейбуси, трамваї, таксі, електропоїзди, фунікулери і т.д. Можна використовувати не тільки написи і малюнки на бортах транспорту, але й аплікації всередині транспортного засобу.

- *Призмавіжен* – це рухома реклама, що світиться зсередини. Під словом „рухома” розуміють рух призми, куба чи предмета іншої геометричної форми навколо власної осі, або рух окремих елементів реклами при загальній статичності установки.

- *Ротафіші* – стаціонарні, освітлені зсередини коробки, кулі, трикутники з нанесеною рекламою.

- *Електронні табло* встановлюють на найнасиченіших площах і вулицях, на стінах або дахах будинків чи монтують на спеціальних конструкціях. На електронному табло можна не тільки подати рекламний кольоровий текст, а й показати рекламний кіно-, відео- чи комп’ютерний ролик.

- *Рухома стрічка* – це електронний пристрій, на якому можна розмістити рекламне послання в текстовому вигляді. Букви біжать, їх можна зупиняти, наприклад, щоб дати запам’ятати цифри телефонного номера.

Гарну рекламу забезпечують *оригінальні конструкції і вивіски* з індивідуальним стилем виконання. Якщо фантазія дизайнера не обмежена фінансовими можливостями замовника, то він може обрати на його думку найефективніший спосіб прорекламувати організацію [2]. Ці та інші види зовнішньої реклами дизайнери повинні мати на увазі, тому що вони теж відіграють важливу роль у популяризації закладу.

Крім усього сказаного вище, варто звернути увагу на те, що у формуванні іміджу будь-якого закладу допоможуть наступні фірмові матеріали, які навчаються виконувати майбутні фахівці графічного дизайну, а саме:

- фірмові конверти,

- фірмові кубарики (це фірмовий блок для записів, що складається з окремих аркушів, на кожному з яких розміщено логотип і необхідну контактну інформацію про фірму),

- фірмові папки, бланки, форми, анкети,
- фірмова сувенірна продукція тощо.

Велику роль також відіграє і реклама в періодичних виданнях, теле- радіореклама.

Все, що розробить дизайнер у процесі формування іміджу організації, повинно гармоніювати з фірмовим стилем організації, що представляє обличчя фірми на ринку і покликаний забезпечити впізнавання її товарів і послуг серед конкурентів. Основою фірмового стилю є його константи: *товарний знак* (логотип, торговий знак, марка, торгова марка) і *девіз* (слоган). Вони виконують одну з основних функцій реклами – надавати даному товару (послузі) певного образу (іміджу), що вигідно вирізняє даний товар від конкуруючого. Майбутнім фахівцям слід знати **основні принципи створення фірмового стилю закладу**. Око було і залишається першим, а нерідко й єдиним органом сприйняття зовнішньої атрибутики фірми, у зв'язку з чим необхідно створити *зоровий образ фірми*.

Складові фірмового стилю:

- графічні символи (логотип) або образотворчий товарний знак;
- набір шрифтів, відповідний товару, характеру діяльності фірми;
- фірмовий колір, який часто стає символічним для фірми. При його виборі необхідно враховувати етнічні особливості, психологічний і емоційний впливи, що викликають симпатію та довіру до підприємства.
- Компоненти фірмового стилю повинні давати уявлення про масштаби діяльності організації.
- Потрібно якомога яскравіше підкреслювати своєрідність фірми, її відмінність від конкурентів, щоб у споживача склався відповідний образ.
- Грамотно розроблений фірмовий стиль робить підприємство більш привабливим в очах співробітників і партнерів по бізнесу, створює позитивний образ фірми у співробітників, замовників і громадськості.
- Влучний девіз організації повинен привертати увагу людей.

Не останню роль відіграє застосування кольору у розробці друкованої продукції. Колір є одним з основних засобів організації інформації, а також потужним виразним засобом. Колір виконує в друкованих виданнях (книжкових, рекламних і періодичних) наступні функції: комунікативну, символічну і виразну. Комунікативна функція може виявлятися як розпізнавальна, видільна, як функція протиставлення і поділу, об'єднувальна функція. Прояв символічної функції полягає у використанні для видання груп символів: асоціативних, асоціативно-кодових і кодових. У прояві виразної функції сполучаються асоціативне значення, фізіологічний і психологічний вплив кольору.

Для того, щоб колірне оформлення було гармонійним і відповідало змісту видання, необхідно враховувати характер виконуваної продукції і її цільову аудиторію. Від типу друкованої продукції залежить прояв функцій кольору в організації матеріалу, а також колірна гама, у якій повинно бути виконане оформлення.

Які види друкованої реклами вибрати, щоб застосувати при формуванні іміджу організації, – залежить від професіонала-дизайнера, від його творчості та креативності.

Створений сприятливий імідж закладу може стати своєрідним показником рівня розвитку всього закладу, оцінки перспективності його починань, зрілості, й професіоналізму всього колективу, своєчасності методичного продукту і креативності роботи в організації. Цей процес – нелегкий та тривалий у формуванні міцної та високої репутації.

Висновки... Усвідомлення ролі друкованої реклами в межах закладу та використання її для формування зовнішнього іміджу, набуття професійних навичок розробки друкованої продукції із врахуванням традицій закладу – ці аспекти необхідно враховувати дизайнерам у майбутній професійній діяльності. Сучасний митець повинен володіти теоретичними знаннями та практичними навичками, творчо думати, мислити, постійно вдосконалюючи власні індивідуальні можливості. Лише за такої умови він зможе виконати замовлення будь-якого напрямку, а особливо роботу, спрямовану на підвищення іміджу організації за допомогою друкованої реклами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Дідковська І., Шишлова Н. Імідж... У пошуку себе. – К.: Міжнар. гуманітарний центр „Розрада”, 2001. – 146с.
2. Дурняк Б.В., Батюк А.Є. Розробка і дизайн рекламних видань: Навчальний посібник. – Львів: Видавництво „Українська академія друкарства”, 2006. – 315 с.
3. Королько В.Г. Паблік рилейшнз. Наукові основи, методика, практика. Підручник. – 2-ге вид., доп. – К.: Видавничий дім „Скарби”, 2001. – 400 с.
4. Куленко М. Я. Основи графічного дизайну: Підручник. – К.: Кондор, 2006. – 492с.
5. Мергут О.О. Застосування елементів народного мистецтва в різновидах сучасної рекламної творчості // Етнопедagogічний та культурологічний потенціал народної іграшки: Матеріали Всеукраїнського науково-методичного семінару (17 квітня 2007р.). – Хмельницький: ХГПА, 2007. – С.54-59.

6. Мергут О.О. Підготовка майбутніх менеджерів освіти до вирішення питань підвищення іміджу навчального закладу засобами Паблік Рілейшнз // Професійна підготовка педагогічних кадрів в умовах інноваційної перебудови української національної освіти: сучасний стан, проблеми, перспективи розвитку: матеріали Міжвузівської науково-практичної конференції (11 жовтня 2007р.). – Хмельницький: ХГПА, 2007. – С.201 – 204.
7. Митник О. Імідж сучасного закладу освіти // Директор школи. – 2001. – №3. – січень. – С.1, 11-12.
8. <http://www.npravlenie.ru> – рекламная полиграфия.

Анотація
О.А.Мергут

Главные аспекты подготовки будущих дизайнеров к использованию разновидностей печатной рекламы в процессе формирования положительного имиджа организации

В этой статье рассматриваются главные моменты подготовки будущих дизайнеров графического дизайна к использованию в будущей профессиональной деятельности знаний и практических навыков при применении различных видов печатной рекламы в процессе формирования положительного имиджа организации. Значительное внимание при этом уделяется усваиванию теоретических знаний о разновидностях рекламы и составляющих фирменного стиля.

Ключевые слова: печатная реклама, фирменный стиль, имидж организации, рекламная продукция.

Summary
O.O.Mergut

The Main Aspects in Training Future Designers for Applying Different Kinds of Printed Advertisements While Forming Positive Image of the Organization.

This article covers the main questions concerning future designers training of graphic design for applying knowledge and skills in future professional activity using different kinds of printed advertising while forming positive image of the organization. Much attention is paid to absorbing theoretical knowledge about different kinds of advertisements and components of the brand style..

Key-words: printed advertisements, brand style, image of organization, advertising.

Дата надходження статті

„20” березня 2008 р.

УДК 316.6 + 378.14 + 811.111 (045)

Л.М.ОГОРОДНИК,
викладач
(м.Хмельницький)

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У даній статті викладено суть, структуру та основи формування комунікативної компетенції студентів вищих навчальних закладів на заняттях з англійської мови. Розкрито історію досліджуваної проблеми та фактори, які впливають на ефективність процесу формування комунікативної компетенції студентів вищих навчальних закладів.

Ключові слова: комунікативна компетенція, спілкування, студенти, вищий навчальний заклад, заняття з англійської мови.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Інтеграція України до європейської спільноти, приєднання вітчизняної системи вищої освіти до Болонської декларації, орієнтація на загальноєвропейські рекомендації та вимоги з мовної освіти передбачають реформування вищої школи, модернізацію методів навчання, які використовуються у процесі викладання англійської мови. Зміст курсу англійської мови в сучасних умовах необхідно визначати на основі комунікативно-діяльнісного підходу, який передбачає формування комунікативної компетенції студентів та їх активну участь у навчальному процесі з мови, де особливого значення набувають саме мовленнєві вміння, що належать до різних видів мовленнєвої діяльності – слухання, говоріння, читання й письма.

Тому постає актуальною проблема формування комунікативної компетенції слухачів на заняттях з англійської мови у вищих навчальних закладах.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Інтенсивні дослідження проблеми формування комунікативної компетенції розпочалися з 1972 року. Науці відомі результати роботи таких науковців та дослідників як: Д.Хаймза, М.Хаділея, Д.Вілкінза, М.Фіноккіаро, Л.Бахмана, М.Халідея, Р.Кліффорда Т.Вольфовської, О.Петрашук, М.Вяютунева та інших.

Формулювання цілей статті... Метою статті є розкриття суті, структури, процесу формування комунікативної компетенції слухачів вищих навчальних закладів у процесі навчання англійської мови.

Виклад основного матеріалу... Одним із першочергових завдань викладання англійської мови у вищому навчальному закладі є пошук шляхів формування та підвищення комунікативної компетенції слухачів. У центрі уваги при цьому є мовна комунікація, функціональні властивості мови і мислення в їх нерозривній єдності. Мова – це інструмент комунікації. Такий підхід до навчання англійської мови у вищому навчальному закладі є актуальним у зв'язку з розширенням міжнародних контактів, тому що при цьому мова є не тільки засобом спілкування, а й засобом інтеграції у мовний колектив. При комунікативному підході навчання англійської мови, під час формування комунікативної компетенції, у центрі процесу навчання перебуває конкретна мовна особистість з її мовно-розумовою діяльністю, комунікативними намірами, а мовна комунікативна діяльність є предметом розвитку у процесі навчання англійської мови.

Поняття комунікативної компетенції ввійшло у науковий обіг у 1972 р. завдяки американському лінгвісту Д.Хаймзу [13]. Теорія комунікативної компетенції Д.Хаймза спрямована на визначення того, що має знати мовець, аби бути компетентним у спілкуванні. На наш погляд, важливим чинником у ній є те, що наголошується на необхідності у навчанні мови зосереджуватися на комунікативних уміннях більше, ніж на знаннях граматичних структур. Саме з 70-х років і розпочалися інтенсивні дослідження проблеми комунікативної компетенції як результат осмислення соціальної функції мови й комунікативного спрямування мовленнєвої діяльності людини. У науковій психолінгвістичній та методичній літературі існують різні підходи до визначення комунікативної компетенції. Отже, зупинимось на них детальніше. На початку 70-х років комунікативна компетенція тлумачилась як уміння застосовувати мову, мовні знання в різних соціально детермінованих ситуаціях [10]. Так, М.Халідей розглядав комунікативну компетенцію як функціональну основу використання мови, тобто у відповідності до певних функцій. Досліджуючи проблему навчання дітей іноземної мови, він описав сім основних функцій комунікативної компетенції: інструментальну, регулятивну, інтерактивну, персональну, евристичну, репрезентативну та функцію уяви [12]. Н.Гез під вербально-комунікативною компетенцією розуміє здатність враховувати у мовленнєвому спілкуванні контекстуальну доречність і вживаність мовних одиниць для реалізації когнітивної та комунікативної функцій [6, 17-24]. М.Фіноккіаро тлумачить комунікативну компетенцію як здатність людини розуміти та відтворювати іноземну мову не тільки вірно, а й відповідно до соціолінгвістичної ситуації реального життя [11].

У сучасних дослідженнях пропонується різне тлумачення поняття комунікативної компетенції: в одних — це рівень сформованості міжособистісного досвіду, необхідного індивіду, щоб у межах власних здібностей та соціального статусу успішно функціонувати у певному суспільстві (Т.О.Вольфовська); в інших — це спроможність людини здійснювати спілкування як складну багатокomпонентну динамічну цілісну мовленнєву діяльність, на характер якої можуть впливати різноманітні фактори (О.П.Петрашук); або як здатність координувати взаємодію окремих її компонентів задля забезпечення ефективності комунікації (В.М.Топалова) [11].

Результати ознайомлення з науковою літературою та аналіз вище наведених і багатьох інших визначень комунікативної компетенції дозволив нам сформулювати власне розуміння цього поняття стосовно володіння іноземною мовою. Комунікативну компетенцію ми визначаємо як здатність людини розуміти та відтворювати іноземну мову не тільки на рівні фонологічних, лексико-граматичних і країнознавчих знань та мовленнєвих умінь, а й відповідно до різноманітних цілей та специфіки ситуації спілкування. З цих позицій, для мовленнєвого спілкування недостатньо лише знати систему мови на всіх її рівнях, володіти правилами породження речень, сконструйованих відповідно до граматичних норм, але й необхідно, крім того, адекватно завданням і ситуації спілкування здійснювати свій вплив на співрозмовника і відповідно до цього вживати мовленнєві висловлювання. А відтак комунікативну компетенцію ми розглядаємо як індивідуальну динамічну категорію, в якій відбивається єдність мови і мовлення.

Визначимо структуру комунікативної компетентності. Якщо спиратися на прийняту у соціальній психології структуру спілкування, що включає перцептивний, комунікативний й інтерактивний аспекти [1], то комунікативну компетенцію можна розглядати як складову спілкування. І в даному випадку вона матиме такі складові:

- орієнтованість у різноманітних ситуаціях спілкування, яка заснована на знаннях і життєвому досвіді індивіда [2];
- спроможність ефективно взаємодіяти з оточенням завдяки розумінню себе й інших при постійній видозміні психічних станів, міжособистісних відносин і умов соціального середовища [2];
- адекватна орієнтація людини в самій собі – власному психологічному потенціалі, потенціалі співрозмовника, у ситуації [4];
- внутрішні засоби регуляції комунікативних дій [5];
- знання, уміння, і навички конструктивного спілкування [7];
- внутрішні ресурси, необхідні для побудови ефективної комунікативної дії у визначеному колі ситуацій міжособистісної взаємодії [8].

Таким чином, комунікативна компетенція постає як структурний феномен, що містить як складові цінності, мотиви, установки, соціально – психологічні стереотипи, знання, уміння, навички. Це складна система, широкий діапазон комунікативних каналів та змісту, який є у носія мови та його здатність на основі цього змісту та своїх намірів вибирати із мовних і соціальних навичок відповідні засоби передачі вербальної інформації. Також, комунікативна компетенція постає як інтегральна якість особистості, що виконує функцію адаптації й адекватного функціонування особистості в соціумі, містить у собі установки, стереотипи, позиції спілкування, ролі, цінності особистості, її творчий потенціал.

Питання про формування та розвиток комунікативної компетенції слухачів вищих навчальних закладів можна розглядати в двох аспектах: по – перше, в процесі соціалізації і виховання; по – друге, засобом спеціально організованого соціально – психологічного тренінгу.

Щодо першого аспекту: слухач черпає з культурного середовища засоби аналізу комунікативних ситуацій у вигляді словесних і зорових форм, як символічних, так і образних, що дає їй можливість синтезувати, класифікувати різноманітні епізоди соціальної взаємодії. Зрозуміло, що у ході стихійного оволодіння „мовою” соціально – перцептивної сфери можуть утворюватись неадекватні пізнавальні схеми, як причини неадекватних комунікативних дій, що, в свою чергу, призвести до неефективності в ситуації спілкування [5]. Другий аспект передбачає чітко організовану діяльність особистості, спрямовану на засвоєння певних знань, умінь, навичок та виключає момент стихійності, який зазначався у першому аспекті. На наш погляд, прерогативним у формуванні комунікативної компетенції слухачів вищих навчальних закладів залишається орієнтування передусім на міжособистісне, між групове вербальне спілкування – найефективніші види взаємодії людей.

Саме міжособистісне спілкування є однією з форм задоволення комунікативних потреб людини, воно сприяє самовираженню особистості, повному взаєморозумінню співрозмовників і, нарешті, швидкому отриманню необхідної інформації.

Під час формування комунікативної компетенції слухачів вищих навчальних закладів на заняттях з англійської мови, крім вище вказаних аспектів, необхідно враховувати і специфіку навчання студентів, їх вік, потреби, інтереси та специфіку вищого навчального закладу. Специфіка студентського віку полягає у тому, що він є етапом, коли відбувається якісний стрибок у володінні усним мовленням – переважають природно-вмотивовані форми мовленнєвої поведінки, розвиваються такі складні її форми як бесіда, диспут, дискусія. Усне мовлення у нових умовах його використання представляє великі труднощі для студентів. В природній ситуації спілкування, роль якої збільшується в цей період навчання, студент, що знаходиться в екстремальних умовах спілкування – дефіцит часу, спонтанність мовлення – не вміє спрямовано логічно і послідовно розподіляти свою увагу між змістом та мовними засобами його оформлення. Монологічні повідомлення студентів за таких умов характеризуються неадекватністю мовленнєвому завданню, недостатньою повнотою і зв'язністю, низькою оцінювальністю, невиправданою стилістичною нейтральністю. Студенти не вміють привертати увагу аудиторії, перебудовувати під час говоріння план та структуру висловлювання, переформулювати сказане, використовуючи інші, більш адекватні мовні засоби. Це пояснюється як складністю самого феномену, що розглядається – усне мовлення, так і механізмами мовлення. Студентський вік, який розглядається психологами та методистами як перехідний від молодшого до старшого ступеня, повинен підготувати плавний перехід від елементарних мовленнєвих дій початкового ступеня до мовленнєвих дій більш високого, продуктивного рівня, завдяки чому стає можливим здійснити удосконалення власно змістового боку усного монологічного мовлення, якість якого визначає якість спілкування взагалі.

Навчання усного мовлення у перехідний період повинно приділяти особливу увагу мотиваційно-змістовій стороні іншомовного мовленнєвого спілкування студентів. Це можна створити шляхом:

- 1) зміни спрямованості уваги студента з мовного оформлення його монологічного висловлювання на зміст мовлення;
- 2) поступового зняття регламентації у відношенні вибору змісту та форми його вираження;
- 3) стимулювання продуктивної мовленнєво-розумової діяльності студентів на основі певної ситуації спілкування, що вміщує проблему та дає лише вихідне спонукання для монологічного висловлювання, а не служать змістовою опорою для формального відтворення закладеної в них інформації.

Спостерігається також найбільш гостре протиріччя між мнемічним та логічним розвитком, коли можливості логічних перетворень засвоєного матеріалу зростають, а спроможність на довгий час запам'ятовувати та зберігати засвоєне тимчасово послаблюється. Виходячи з цього, очевидною є перевага логічно організованої активної мовленнєво-розумової діяльності [4].

Під час навчання усного мовлення необхідно враховувати індивідуальні особливості пам'яті (зорова та змішана пам'ять є дещо сильнішими, ніж слухова пам'ять), створюючи у деяких вправах комплексу вправ зорові опори як засоби часткової детермінації монологічних висловлювань студентів у процесі навчання. Студентів відрізняє зрілість думки та намагання дійти до аргументованого викладу, здатність давати адекватну оцінку явищам дійсності [10]. Ще не є характерними дискусивні види роботи, роздум та узагальнення. Проте вже на цьому ступені збільшується питома вага „міркування”, найбільш

складної в розумовому плані. Оскільки це завдання вирішується на старшому ступені, то на середньому ступені готується основа розвитку вмінь продукування цієї комунікативно-мовленнєвої функції (КМФ).

Студенти повинні, поряд з іншими вміннями, висловивши своє ставлення до предмета мовлення, викласти ту чи іншу подію з точки зору мовця, що є типовим для природного мовлення. Іншими словами „розповідь” ускладнюються висловлюваннями з особистісним ставленням мовця, оцінкою змісту, характеристикою дійових осіб. У таких висловлюваннях експліцитно сполучається інформація з усіх КМФ, що робить мовлення більш природним, переконливим. Але природне володіння усім мовленням різних КМФ являє собою значні труднощі для студентів, подолання яких і передбачає навчання вмінь сполучати КМФ у мовленні. Отже, враховуючи вікові та психологічні особливості студентів та вивчення ними іноземною мовою нових практичних та теоретичних навчальних дисциплін, що потребують критичного мислення, ми припустили, що КМФ "міркування", яка містить елементи раніше засвоєних КМФ (опису, повідомлення, розповіді), відповідатиме як рівню підготовки студентів, так і вимогам чинної програми [4]. Виходячи з характеру навчального матеріалу, важливе місце повинно відводитися саме міркуванню, через те, що оволодіння цією формою мовлення та відповідними їй мовними засобами допомагає студентам виконувати різні завдання, пов'язані з інтерпретацією побаченого або прочитаного, виступати з повідомленнями та доповідями за тематикою курсу в різних комунікативних сферах. Безперечним є той факт, що навчальне іншомовне спілкування, яке організується, повинно бути моделлю реального спілкування. Поза тим, розширення об'єкту навчання усного мовлення за рахунок різновидів монологу-міркування веде до переходу від створення на заняттях ситуацій повсякденного спілкування (так зване „спілкування першого рівня”) [3] до моделювання ситуацій другого рівня спілкування як комунікативно-пізнавальної діяльності, як обміну особистісними та соціальними цінностями [9]. У зв'язку з достатньо високою сформованістю у студентів мовних навичок та мовленнєвих вмінь, є можливим навчання власно змістової сторони усного мовлення.

Отже, створюються сприятливі об'єктивні передумови (найбільша швидкість переключення уваги у вирішенні вербально-логічних завдань, ефективність та переважання логічно організованої активної розумової діяльності над механічним запам'ятовуванням та відтворенням, здатність до цілісного сприйняття дійсності для приведення у відповідність характеру мовленнєвих вмінь володіння іншомовним говорінням з психічними можливостями більш високого рівня розвитку особистості студента.

Висновки... На основі аналізу сучасної вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної літератури ми дійшли висновку, що проблемі розвитку комунікативних вмінь та формуванню комунікативної компетенції надавалась значна увага, вона розглядалася багатоаспектно й неоднозначно. Отже, формування комунікативної компетенції слухачів на заняттях англійської мови у вищих навчальних закладах є складним процесом і залежить від особливостей вищого навчального закладу та вікових особливостей, інтересів та потреб слухачів. Безперечним є той факт, що навчальне іншомовне спілкування має бути чітко організованим, являти собою модель реального спілкування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Аспект прогресс, 2000. – С.145-146.
2. Бадалев А.А. Личность и общение. – М.: Книга, 1982. – С. 256.
3. Баев Б.Ф. Психология внутренней речи: Автореф. дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.02 /ЛГПИ. – Л., 1967. – 32 с.
4. Баташов Н.А. Совершенствование устной монологической речи студентов 3-го курса языкового факультета на основе системно-функциональной организации учебно-речевого материала/английский язык/: Дис... канд.пед.наук: 13.00.02. – Л., 1988. – 203 с.
5. Введение в практическую социальную психологию / Под ред. Ю.М. Жукова, Л.А. Петровской, О.В. Соловьёвой. – М.: Смысл, 2005. – С. 234.
6. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований // Иностранные языки в школе. – 1985. – №2. – С.17-24.
7. Инханян Н.Б. Лингвистические основы формирования в языковом педагогическом вузе лингвосоциокультурной компетенции // Иноземні мови. –1995. – №3-4. – С.69-74.
8. Комунікативні методи та матеріали для викладання англійської мови: Ознайомлювальна брошура для українських вчителів англійської мови. – Oxford: Oxford University Press, 1998. – 48 с.
9. Лыгаева А.П. Обучение устным монологическим высказываниям на основе материалов средств массовой информации в техническом вузе: Дис. канд. пед. наук: 13.00.02. – К., 1993. – 219с.
10. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник /Кол. авторів під керівн. С.Ю.Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.
11. Топалова В.М. Формирование социокультурной компетенции студентов технического вуза (на материале английского языка): Дис... канд. пед. наук. – К., 1998. – 168 с.
12. Halliday M.A.K., McIntosh A., Strevens P. The users and use of language. Readings in the sociology of language / Edited by J.Fishman. – The Hague: Mouton, 1970. – P. 136-169.
13. Hymes D.H. On communicative competence. – Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1971. – 213 p.

Анотація
Л.Н.Огородник

К проблеме формирования коммуникативной компетенции в процессе обучения английскому языку студентов высших учебных заведений

В статье автором рассматривается суть, структура та основы формирования коммуникативной компетенции у студентов высших учебных заведений. Раскрыто историю рассматриваемой проблемы и факторы, которые влияют на эффективность процесса формирования коммуникативной компетенции у студентов высших учебных заведений.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, общение, студенты, высшее учебное заведение, занятие английского языка.

Summary
L.M.Ogorodnik

To the Problem of Formation of Communicative Competention in the Process of Student's Teaching English in Higher Educational Establishments

In the article the author analyses the sense, structure and bases of formation of communicative competention of students in higher educational establishments. The history of the problem which is analysed in the article and factors which influence the effectiveness of formation of communicative competention while teaching students English in high educational establishments.

Key words: communicative competention, socializing, students, higher educational establishment, lesson of English language.

Дата надходження статті

„26” березня 2008 р.

УДК 371.134:373.2 (045)

Л.О.ОНОФРІЙЧУК,
аспірант
(м.Хмельницький)

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті зроблено аналіз підготовки фахівців дошкільної освіти кінця XIX-початку XX століття. Показано шляхи здійснення цієї підготовки в ході історичного розвитку суспільства.

Ключові слова: підготовка фахівців дошкільного виховання, розвиток, суспільне дошкільне виховання, дошкільна освіта, дитячий садок.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Підготовка підростаючого покоління до життя і досягнення тих цілей і завдань, котрі висувуються суспільством в галузі освіти, немислимі без створення відповідної підготовки фахівців дошкільної освіти. В педагогічних учбових закладах кінця XIX - початку XX століття практично були відсутні викладачі-фахівці дошкільного виховання. До кінця XIX століття основною і найпоширенішою була початкова школа, тому готували більшість вчителів. У XIX столітті стала розвиватися мережа дошкільних виховних закладів – дитячих ясел і дитячих садків, що у XX столітті отримали дуже широке поширення, тому 20-ті роки в історії освіти України посідають особливе місце.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... У наукових дослідженнях приділяється увага професійній підготовці, а саме: науковою основою теоретичних положень з проблем дошкільного виховання є праці А.Макаренка, М. Монтессорі, С.Русової, В.Сухомлинського, К.Ушинського; історико-педагогічні аспекти розвитку суспільного дошкільного виховання в Україні, характеристика українського національного дошкільля минулого, сьогоденного і майбутнього знайшли своє відображення в працях Н.Лисенко, З. Нагачевської, О. Пшеврацької, Г. Улюкаєвої, М. Ярмаченка; соціально-педагогічні основи управління освітою, в тому числі дошкільною, проблеми підготовки фахівців дошкільної освіти розкриті в працях В.Бондаря, Л.Даниленко, М.Дарманського, Г.Сльнікової, О.Зайченко, М.Островерхової, Л.Пісоцької, Л.Покроєвої.

Формулювання цілей статті... Мета статті – розкрити історичний аналіз підготовки фахівців дошкільної освіти кінця XIX – початку XX століття. Показати шляхи здійснення цієї підготовки в ході історичного розвитку суспільства.

Виклад основного матеріалу... У березні 1920 року на Першій Всеукраїнській нараді з народної освіти була прийнята система освіти України. Це був пошук свого шляху. В основу української системи народної освіти лягло соціальне виховання дітей віком від 3 до 15 років, яке передбачало розширення впливу суспільства на життя дитини, її навчання та виховання, і витіснення „несуспільних” виховних

впливів – насамперед сім'ї, неорганізованого середовища. Нова система мала „охопити правильно поставленим єдиним вихованням усе життя дитини”.

Основним типом дитячого закладу, або, користуючись тогочасною термінологією, „формою соціального виховання”, був визначений дитячий будинок. Окремі освітньо-виховні заклади – дитячий садок, школа, позашкільний заклад – повинні були злитися в „єдиний соціальний організм” – дитячий будинок, де б дитина перебувала протягом усього „соцвихівського” віку (від 3 до 15 років) [2].

У постанові Наркомосу України від 25 травня 1921 р. „Система соціального виховання дітей УРСР” зазначалося: „Дитячий садок повинен затримувати своїх вихованців і після так званого дошкільного віку – аж доти, коли дитині буде 15 років”. Узагалі дитсадок визначався „готовою формою соціального виховання”, прообразом дитячого будинку.

Кадри для дошкільного виховання в Україні у 1907 р. почав готувати Фребелівський жіночий педагогічний інститут. У цей час Київське товариство народних дитячих садків у школі нянь почало підготовку помічниць „садівниць”.

У Декларації „Про соціальне виховання” зазначалося: тільки той педагог може проводити ідею соціального виховання, „який уміє здійснювати роботу і в дитячому садку, і в школі, і в клубі, і на майданчику”.

До Української системи педагогічної освіти входили педагогічні навчальні заклади двох типів: Інститут народної освіти (ІНО) і Вищі трирічні педагогічні курси. Цільове спрямування їх визначалося у відповідності з прийнятою системою освіти. Факультети соціального виховання ІНО повинні були готувати „кваліфікованих соцвихователів, здатних впроваджувати в життя систему соціального виховання Укрнаркомосу в усьому обсязі її і змісті, охоплюючи увесь соцвихівський дитячий вік, а також виховні, зокрема, так звані освітні елементи єдиного виховного процесу, в якій би формі він не протікав: у школі, дитячому садку, будинку, на майданчику”. Трирічні педагогічні курси значною мірою були орієнтовані на підготовку педагогів для роботи з „раннім і середнім дитячим віком” [5].

ІНО й трирічні курси були вищими учбовими закладами. Середньої ж ланки в українській системі педагогічної освіти 20-тих років не існувало. Наркомос стояв на позиції, що педагог повинен мати тільки „вищу кваліфікацію”. Ця вимога поширювалась і на підготовку дошкільних працівників. У тогочасних офіційних документах зазначалося: „Робота з дітьми дошкільного і молодшого шкільного віку аж ніяк не легша, якщо й не важча від роботи з дітьми старшого шкільного віку – з підлітками”. Проте готуватися до роботи з дошкільнятами треба було в рамках загальносоцвихівської підготовки. Майбутнім дошкільним працівникам належало ознайомитися з усією системою соцвиху і з усіма типами його закладів, лише роблячи наголос і детально вивчаючи дошкільний вік. У перспективі з педагогічних учбових закладів мали виходити „універсальні працівники соціального виховання”, здатні однаково успішно працювати з дітьми всього соцвихівського віку. За програмою трирічних курсів кожний рік навчання мав своє цільове спрямування [2].

В ІНО на факультеті соціального виховання підготовка дошкільних працівників здійснювалась у загальних рамках зі спеціалізацією на останньому курсі. Крім того, украї незначна кількість дитячих садків в Україні не давала змоги педагогічним учбовим закладам організувати навчальний процес відповідно до вимог методичних органів Наркомосу, а саме – перенести його у заклади соціального виховання, в середовище майбутньої професійної діяльності студентів. Саме тому більша частина педагогічних учбових закладів, користуючись правом змінювати типові навчальні плани і програми, вилучали з них дошкільний компонент і переорієнтовувалися на підготовку педагогів для школи.

Цьому сприяло й те, що у першій половині 20-х років іще, власне, не було потреби у підготовці педагогів спеціально для роботи з дітьми дошкільного віку. Після деякого зростання мережі дитячих садків на початку другого десятиліття (1919 р. – 140 д/с, 1920 р. – 678 д/с, 1921 р. – 879 д/с) у подальші роки кількість їх постійно зменшувалася (1922 р. – 704 д/с, 1923 р. – 170 д/с, 1924 р. – 148 д/с, 1925 р. – 118 д/с). Це пояснювалося насамперед тим, що з переходом у 1921 році до нової економічної політики частину культурно-освітніх закладів, у тому числі й дитячі садки, було переведено на місцеві бюджети, які, перебуваючи у стадії становлення, не могли забезпечити фінансування їх [4].

Не відчували потреби у фахівцях дошкільного профілю і „маяки соцвиху” – дитячі будинки: кількість дошкільних груп у них була незначна. Складна економічна обстановка унеможливила широке розгортання мережі дитячих будинків, тож до середини 20-х років від системи соціального виховання відмовилися.

Відсутність потреби у педагогах, які мали працювати з дошкільнятами, позначалася на стані підготовки їх у педагогічних учбових закладах – вона фактично не здійснювалась. У 1925 році трирічні педагогічні курси були перейменовані у педтехнікуми і дістали чітку спеціалізацію – підготовка учителів початкових класів. У середині 20-их лише три інститути у Києві, Харкові й Одесі давали студентам змогу спеціалізуватися у дошкільному вихованні.

На початку 30-х років практика підготовки фахівців дошкільного виховання в Україні докорінно змінилася, що було зумовлено двома факторами: розвитком суспільного виховання і реорганізацією педагогічної освіти.

З проведенням індустріалізації і колективізації сільського господарства відбулося масове залучення до суспільного виробництва жінок, що викликало конечну необхідність створення широкої мережі виховних закладів для дітей матерів, які працюють. Потреба розвитку суспільного дошкільного виховання, у свою чергу, гостро поставила проблему забезпечення його педагогічними кадрами, бо на цей час у республіці налічувалося не більше 500 працівників дошкільних закладів.

Нова, єдина для всього СРСР, система педагогічної освіти була запроваджена в Україні постановою Раднаркому УРСР від 11 травня 1930 р. „Про реорганізацію мережі і системи педагогічної освіти”. У постанові зазначалося, що хоча педагогічною діяльністю мають займатися люди з вищою освітою, однак у найближчі роки немає змоги забезпечити ними всі навчальні заклади, а тому в системі педагогічної освіти встановлювалися, крім вищої школи, ще й школи середні – технікуми – і система прищвидшеної підготовки – курси [6].

Підготовка фахівців дошкільного виховання покладалася на дошкільні відділення педагогічних технікумів і педагогічні (дошкільні) факультети інститутів соціального виховання. Причому у педагогічних технікумах мали готувати вчителів, а в інститутах соціального виховання – організаторів дошкільних закладів і викладачів педтехнікумів. Відповідно до цього дошкільні відділення були відкриті у 45 педагогічних технікумах України (загальний набір на перший курс становив 2460 чол.), а дошкільні факультети – у 4 інститутах соціального виховання (загальний набір – 240 чол.). Але оскільки перші масові випуски фахівців із середньою педагогічною освітою очікувалися лише починаючи з 1933 р. (тоді як уже в 1930 р. Україна потребувала 3 тис. дошкільних працівників, а в 1931 р. – 14 тис. чол.), Наркомос визначив на найближчий час головною формою підготовки основної маси фахівців-дошкільників короткотермінові курси. Ясна річ, це розглядалося як вимушений, тимчасовий захід, і на протигагу йому було розроблено систему поетапного підвищення кваліфікації працівників дошкільних закладів: від короткотермінових курсів до середньої і вищої спеціальної освіти у вищих педагогічних учбових закладах.

Спеціальні курси були організовані майже в кожному районі для задоволення його потреби у дошкільних кадрах. Окрім них, функціонували також міжрайонні курси. Протягом 1931–1933 років набуло значного поширення й заочне інструктування через радіомовлення.

Особлива увага приділялась організації суспільного дошкільного виховання у сільській місцевості, де активно здійснювалась колективізація. (Так, у 1931 р. планувалося підготувати для села 9 тис. дошкільних працівників, а для міста – 5 тис.). Основними його формами (особливо на початку десятиліття) були сезонні садки, ясла, майданчики. У 1932 р. ними передбачалося охопити 900 тис. дітей, постійними – 120 тис.; у 1934-му – відповідно 940 тис. і 182 тис. дітей. Отже, саме на підготовку педагогічного персоналу для сезонних форм суспільного дошкільного виховання, які розгорталися на селі, була переважно зорієнтована курсова підготовка у 30-ті роки [2].

Курси звичайно працювали у лютому-березні, щоб підготувати до початку чергового сезону сільськогосподарських робіт жінок, які опікувалися б малятами на майданчиках. Для підготовки вихователів постійних дошкільних закладів проводилися курси з тривалішим строком навчання. Направлення на курси діставали колгоспниці й робітниці, як правило, не обізнані з педагогічною роботою, та загальноосвітній рівень їх часто-густо був дуже низький: багато хто не мав навіть початкової освіти. Разом з тим не вистачало викладачів дошкільного профілю, а тому для проведення курсів залучалися вчителі шкіл, медичні працівники.

Як уже зазначалося, при проведенні реорганізації педагогічної освіти (1930р.) дошкільні відділення відкрилися у 45 педагогічних технікумах. Наступного року їх було вже 54. Окрім стаціонарних, функціонували заочні й вечірні відділення. 8 педтехнікумів готували кадри для національних дитячих садків: російських, польських, єврейських, грецьких, болгарських та німецьких.

Педагогічні (дошкільні) факультети були створені у Київському, Харківському, Дніпропетровському та Полтавському інститутах соціального виховання. Підготовку фахівців-дошкільників здійснював також відкритим 1928 року у Харкові Всеукраїнський інститут підвищення кваліфікації педагогів. До його складу входили заочні дошкільний педагогічний технікум та інститут.

Розгорнувши широку мережу дошкільних відділень і факультетів, Наркомос УРСР виходив із потреби у значній кількості дошкільних працівників, але при цьому не враховував реальні можливості учбових закладів щодо здійснення підготовки педагогів цього профілю. Дошкільні відділення зазнали за час свого становлення значних труднощів, насамперед через відсутність викладачів спеціальних дисциплін. До того ж на початку 30-тих років, власне, ще не було визначено зміст спеціальної підготовки, спеціальні дисципліни не були забезпечені програмами, навчальною літературою [6].

Не маючи змоги полішити становище, Наркомос ухвалив рішення про реорганізацію мережі дошкільних відділень, скоротивши кількість їх до 15. Припинили своє існування три з чотирьох раніше

відкритих дошкільних факультетів. З метою подальшого вдосконалення підготовки працівників дошкільних закладів у 1937 р. частину педагогічних закладів, до складу яких входили дошкільні відділення, було перетворено у дошкільні педагогічні школи. Цього ж року педагогічні технікуми були перейменовані у педагогічні школи.

Уніфікація системи педагогічної освіти на початку 30-тих років сприяла уніфікації змісту підготовки педагогічних працівників. Це відіграло загалом позитивну роль у розвитку педагогічної дошкільної освіти в Україні, допомогло досить швидко налагодити роботу дошкільних відділень і факультетів. Водночас впровадження запозичених програмно-методичних документів як у педагогічних учбових, так і в дошкільних закладах без належного коригування призвело у подальшому до втрати нашим суспільним дошкільним вихованням національних рис, до його відриву від національної культури, традицій [2].

Багато негативних рис, характерних для дошкільної педагогічної освіти, донедавна були закладені саме у 30-ті роки. Це й уже зазначена орієнтація змісту підготовки дошкільних працівників на виховання дітей „без роду та племені”, а також його ідеологізація та політизація. Серйозним недоліком підготовки дошкільних фахівців у цей період вважаємо й відсутність ґрунтовного вивчення дитини. Протягом першої половини 30-тих спостерігалася тенденція скорочення годин, відведених на вивчення педології (психологія, анатомія і фізіологія дитини), а після виходу постанови ЦК ВКП (б) „Про педологічні перекинуття в системі Наркомосів” (1936 р.) педологію як таку було вилучено з навчальних планів педагогічних учбових закладів. На дошкільних відділеннях педтехнікумів не передбачалося вивчення жодного предмета, у рамках якого мали б розглядатися психологічні і анатомо-фізіологічні особливості дітей дошкільного віку. І хоча в навчальних планах дошкільних факультетів педагогічних інститутів були збережені психологія, анатомія і фізіологія, зміст цих предметів був переглянутий з „антипедологічних позицій”, після чого їх вивчення стало схоластичним. Згадана постанова, істотно вплинувши на зміст і характер підготовки дошкільних працівників, мала згубні наслідки для теорії і практики дошкільного виховання.

Дошкільні відділення і факультети зазнавали значних труднощів через відсутність необхідної навчальної літератури зі спеціальності. Як і в 20-ті роки, у республіці не було підготовлено жодного підручника з дошкільного виховання. Перші навчальні посібники з'явилися у другій половині 30-х – вони були написані в РРФСР, де на той час робота над навчальною літературою з дошкільного виховання також тільки-но розпочиналася. Замість підручників використовувалися методичні посібники, призначені головним чином для працівників дошкільних закладів [5].

І все ж таки попри згадувані труднощі і негативні моменти дошкільна педагогічна освіта у 30-ті роки досягла значних успіхів.

Відзначаємо, що при формуванні системи освіти в Україні на початку 20-х років теоретично передбачалося широке впровадження суспільного виховання дітей дошкільного віку, а на практиці цього не відбулося. Практично не здійснювалася закладена в систему педагогічної освіти підготовка педагогів до роботи з дошкільнятами. Але незважаючи на це пошуковий характер цього періоду безсумнівно заслуговує на увагу і частково позитивну оцінку.

Аналіз педагогічної літератури переконав, що у другій половині 30-х років відбулися значні якісні зміни у проведенні курсової підготовки: поліпшилися навчально-матеріальна база, методичне забезпечення, склад лекторів; подовжився термін навчання; підвищувалися вимоги до слухачок. Чимало вихователів після курсової підготовки продовжували навчання на заочних та вечірніх відділеннях педагогічних технікумів. Якщо у першій половині десятиліття у дошкільних закладах працювали здебільшого педагоги, підготовлені на курсах, то в подальші роки почала швидко зростати кількість дошкільних працівників, які закінчили педагогічні учбові заклади.

Означаємо той факт, що розвиток суспільного дошкільного виховання у 20–50-ті роки ХХ ст. потребував великої кількості фахівців дошкільного виховання, підготовку яких здійснювала система середньої спеціальної педагогічної освіти. І тому відкривалися педагогічні училища, педагогічні інститути, які займалися цією підготовкою. У 1921 р. розпочала свою діяльність трирічна педагогічна школа у м. Проскуріві (сьогодні Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія). З 1930 – 1931 навчальних років ця школа почала здійснювати підготовку вихователів для дитячих садків.

Таким чином, подільський регіон отримав можливість забезпечити дитячі садки кваліфікованими педагогами. На сучасному етапі фахівців для дошкільних навчальних закладів готують у системі вищої освіти за ІV освітньо-кваліфікаційними рівнями „молодший спеціаліст”, „бакалавр”, „спеціаліст”, „магістр”.

Висновки... Ми вважаємо, що вивчення історичного аспекту підготовки фахівців дошкільної освіти дає можливість пояснити значення усвідомлення історичного підходу до підготовки фахівців з дошкільної освіти, що уможливить уникнути помилок, що допустилися в минулому, запозичити те позитивне, яке сприяло розвитку дошкільної освіти і тим самим намітити шляхи удосконалення підготовки фахівців дошкільної освіти. М.М.Дарманський, вважав, що за межами наукових розвідок

залишилися проблеми підготовки фахівців вузьких спеціальностей (музичних керівників, організаторів фізичного виховання, естетів тощо). З його думкою ми погоджуємося.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Артемова Л.В. Пріоритети в підготовці педагогів дошкільного профілю // Дошкільне виховання. – 2002. – №2. – С.7-9.
2. Бондар А. З історії розвитку дошкільного виховання // Дошкільне виховання. – 1966. – №11. – С.9-12.
3. Дарманський М.М. Соціально-педагогічно основи управління освітою в регіоні. – Хмельницький: Поділля, 1997. – 384 с.
4. Пісоцька Л.С. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних закладів до управлінської діяльності / Неперервна професійна освіта: Теорія і практика: Зб. наук. праць / За ред. І.А.Зязюна та Н.Г.Ничкало. – У двох частинах. – Ч. 2. – К., 2001. – С. 90-93.
5. Українське національне дошкілля: вчора, сьогодні, завтра / Історичний аспект проблеми // Упор. Н.В.Лисенко. – Івано-Франківськ, 1994. – 77 с.
6. Улюкаєва Г. Початок відродження // Дошкільне виховання. – 1994. – №1. – С.12.

Анотація

Л.О.Онофрійчук

Підготовка спеціалістів дошкільного образования: исторический аспект

В статье сделан анализ подготовки специалистов дошкольного образования конца XIX-начала XX столетия. Показаны пути осуществления этой подготовки в ходе исторического развития общества.

Ключевые слова: *подготовка специалистов дошкольного воспитания, развитие, общественное дошкольное воспитание, дошкольное образование, детский сад.*

Summary

L.O.Onofriychuk

Preparation of Specialists of Pre-School Education: Historical Aspect

The analyses of specialists' preparation of pre-school education of the end of XIX – beginning of the XX century is done in the article. The ways of performing this preparation in the course of historical development of the society are shown.

Key words: *specialists' preparation of pre-school education, development, public pre-school education, kindergarten.*

Дата надходження статті

„12” березня 2008 р.

УДК 371.133 (045)

Л.С.ПІСОЦЬКА,

кандидат педагогічних наук, доцент

(м.Хмельницький)

**ОРГАНІЗАЦІЯ СИСТЕМИ МАРКЕТИНГУ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИХ ПОСЛУГ ДНЗ ТА
УПРАВЛІННЯ НЕЮ**

Стаття присвячена актуальній проблемі управління організацією системи маркетингу навчально-виховних послуг в контексті розвитку дошкільної освіти. Виділено основні комплекси завдань організації системи маркетингу у дошкільній освіті та управління нею як функціональних напрямів управління розвитком дошкільної освіти. Розкрито сутність їх змісту в межах діяльності дошкільного навчального закладу і регіонального органу управління освітою.

Ключові слова: *функціональний напрям, маркетинг, маркетингові комунікації, маркетингове середовище, спектр навчально-виховних послуг, концепція маркетингу.*

Постановка проблеми в загальному вигляді... У сучасних умовах соціально-економічних перетворень що відбуваються в Україні, кардинальної перебудови усієї сукупності суспільних відносин стратегічні завдання державної національної програми „Освіта” (Україна ХХІ ст.) орієнтують на радикальну зміну управлінського механізму системи освіти загалом та дошкільної зокрема на принципах демократизації і гуманізації реалізації творчого потенціалу особистості. Це викликає необхідність осмислення нової парадигми управління, котра б забезпечувала високу ефективність реалізації змісту освіти, сприяла би задоволенню потреб громадськості у якісній освіті. Управління – це вид діяльності, який забезпечує оптимальне функціонування та розвиток системи функціонування та розвиток системи, узгоджує та координує діяльність людей щодо досягнення спільної мети. Аналіз управлінського досвіду доводить, що значно ускладнює процес управління той факт, що численні завдання, задані різними органами влади, не систематизовані та не впорядковані. Це приводить до того,

що другорядні завдання висуваються як пріоритетні, а важливі не переносяться у площину практичної діяльності. Нами виділено на основі аналізу змісту основних законодавчо-нормативних документів дошкільної освіти 19 функціональних напрямів процесу управління розвитком дошкільної освіти. Кожен з цих напрямів включає в себе певну кількість завдань. Під функціональним напрямом ми розуміємо вид управлінської діяльності в річному управлінському циклі, а під завданнями - види робіт, котрі забезпечують реалізацію відповідних видів управлінської діяльності. Надзвичайно важливими функціональними напрямами управлінської діяльності, які забезпечать якість та доступність дошкільної освіти є організація системи маркетингу навчально-виховних послуг дошкільного навчального закладу (ДНЗ) та управління маркетингом навчально-виховних послуг.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Управлінська діяльність загалом на рівні регіону та конкретного навчального закладу, її теоретичні та практичні засади знайшли своє відображення у працях В.Бондаря, Л.Даниленко, М.Дарманського, Г.Єльникової, О.Зайченко, Л.Калініної, В.Маслова, В.Олійника, П.Третякова та ін. Питання організації маркетингу в освіті висвітлено у наукових доробках В.Береки, А.Богущ, К.Крутії, Н.Лисенко, Л.Покроєвої та ін.

Формулювання цілей статті... Метою статті є характеристика основних комплексів завдань вищезазначених функціональних напрямів на рівні ДНЗ. Завдання статті – розкрити сутність кожного комплексу завдань.

Виклад основного матеріалу... Функціональний напрям „Організація системи маркетингу навчально-виховних послуг дошкільного навчального закладу” охоплює 10 ключових завдань: розробка концепції маркетингу дошкільної освіти, створення маркетингових комунікацій та управління нею, проведення маркетингових досліджень обмін і угоди на ринку освітніх послуг в регіоні. Всі вони у порівнянні з попередніми підходами до управління дошкільною освітою, вперше виділені нами

Метою маркетингу в шкільній освіті є забезпечення її орієнтації на задоволення запитів населення в освітніх послугах; досягнення згоди між виробниками навчальних послуг (ДНЗ) та споживачами (батьки) [5, 45].

подаємо до розгляду основні завдання означеного функціонального напрямку.

1. *Розробка концепції маркетингу дошкільної освіти регіону (рис. 1).*

2. *Створення системи маркетингових комунікацій та управління нею.* ДНЗ функціонує в зовнішньому середовищі, яке постійно змінюється. Для успішної роботи використовуються різні засоби комунікації. з навколишнім оточенням. Завдання – встановити взаємозв'язок з споживачами, існуючими та потенційними. Маркетингові засоби взаємозв'язку: реклама, зв'язок з громадськістю, імідж., ДНЗ, участь у виставках, електронна пошта, internet [6. 181-182].

3. *Проведення маркетингових досліджень.* Маркетингове дослідження – систематичний збір і аналіз даних, пов'язаних з маркетингом освітніх послуг у регіоні, в процесі якого враховується регіональна специфіка, географічне положення регіону, соціальний стан окремих груп населення, демографічні фактори. При такому дослідженні використовуються статистичні звіти ДНЗ, аналітичні довідки, дані досліджень іншого виду, матеріали періодичної преси, а також цілеспрямований збір даних з проблеми вивчення запитів у дошкільних освітніх послугах: опитування, експертні оцінки, спостереження, експеримент. Дані співставляються, порівнюються, групуються, статистично обробляються і підсумовуються, на основі чого приймаються рішення [5, 47].

4. *Обмін та угоди на ринку освітніх послуг в регіоні.* Ринок освітніх послуг кожного ДНЗ регіону складає ринок освітніх послуг регіону взагалі. Для того, щоб надавати додаткові навчально-виховні послуги у ДНЗ, ми вважаємо за необхідне створити умови для їх надання: одержати ліцензію на їх організацію, створити відповідну матеріально-технічну базу, підібрати фахівців, котрі будуть їх надавати, продумати систему оплати їхньої праці. Може трапитись таке, що ДНЗ не може забезпечити одну із цих умов. Пропонуємо забезпечити обмін на ринку освітніх послуг серед ДНЗ регіону. Для цього варто скласти угоду, в якій обумовити умови надання освітніх послуг. Обмін можливий залученням спеціалістів одного ДНЗ до надання освітніх послуг в іншому. Крім того, можна здійснювати проведення занять у залах, басейнах інших ДНЗ.

Управління маркетингом освітньо-виховних послуг як функціональний напрям включає такі основні завдання: управління відносинами учасників ринку навчально-виховних послуг, створення спектру навчально-виховних послуг, пристосування до зовнішнього та формування внутрішнього маркетингового середовища, реклама навчально-виховних послуг. Відповідно до традиційних підходів друге завдання нами введено вперше.

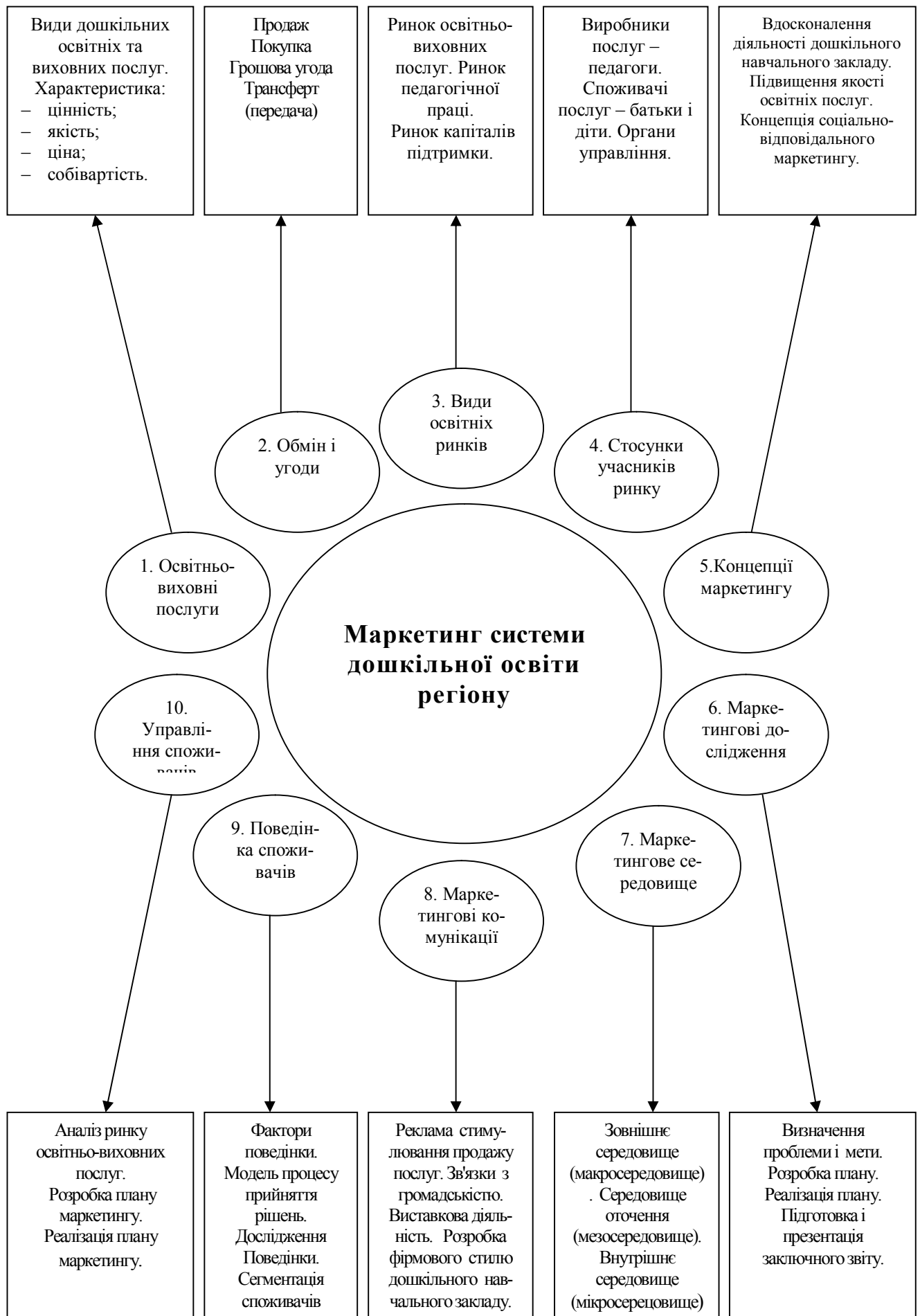


Рис. 1. Схема маркетингу дошкільної освіти регіону

1. *Управління відносинами учасників ринку навчально-виховних послуг.* Особливість освітньої послуги у тому, що вона одночасно надається і споживається, а це вимагає взаємодії між виробником (педагог) та споживачем (батьки, діти). Відносини між учасниками складаються таким чином: виробники послуг орієнтуються на запити батьків і дітей, їх індивідуальні, вікові та соціальні особливості; споживачі виявляють зацікавленість, активність, інтелектуальні зусилля та зважають власні можливості. Органи управління на різних ієрархічних рівнях виступають координаторами відносин між виробниками і споживачами, впроваджують нові послуги, забезпечують програмно-методичними комплексами обидві сторони.

2. *Створення спектру навчально-виховних послуг дошкільного навчального закладу.* Соціальні фактори сприяння розвитку України привели до нового соціального замовлення на дошкільну освіту: різні форми одержання дошкільної освіти; якість навчально-виховного процесу; харчування; гнучкий режим роботи ДНЗ; формування дитячих груп за функціональним призначенням; надання додаткових освітніх послуг кваліфікованими фахівцями тощо. Пропонуємо такі етапи організації додаткових навчально-виховних послуг ДНЗ на рис.2.



Рис.2. Етапи організації додаткових навчально-виховних послуг ДНЗ

3. *Пристосування до зовнішнього та формування внутрішнього маркетингового середовища.* Маркетингове дослідження на рівні регіону (зовнішнє) та ДНЗ (внутрішнє) дає можливість вивчити інфраструктуру ДНЗ населених пунктів (відповідно конкретного ДНЗ); спроможність надання освітніх послуг; запити батьків (відповідно конкретного ДНЗ), діти яких відвідують ДНЗ регіону; запити батьків, діти яких не відвідують ДНЗ. На основі узагальнюючих даних зовнішнього маркетингового середовища відбувається процес пристосування внутрішнього середовища кожного ДНЗ регіону до нього.

4. *Реклама навчально-виховних послуг.* Кожен ДНЗ для збереження свого функціонування та забезпечення розвитку має передбачати, як створити власний імідж і прорекламувати свою діяльність. Рекламу пропонуємо представити через якісну організацію навчально-виховного процесу, збалансоване харчування, надання додаткових освітніх послуг (гуртки, клуби, індивідуальні заняття), рівень корпоративної культури колективу [1,19]. Реклама може бути подана в засобах масової інформації (преса, радіо, телебачення). Проспект дошкільного навчального закладу – це також один із видів реклами.

Висновки... Визначивши та обґрунтувавши комплекс завдань вищезазначених функціональних напрямів, ми мали можливість проаналізувати, охарактеризувати та експериментально перевірити їх ефективність. На етапі формуючого експерименту нами з'ясовано, що рівень усвідомлення та впровадження керівниками ДНЗ та РОУО комплексу завдань функціонального напрямку „Організація системи маркетингу навчально-виховних послуг ДНЗ” зріс від 1,3 бала (початковий зріз) до 2,0 балів (контрольний зріз), а функціонального напрямку “Управління маркетингом освітньо-виховних послуг” зріс від 1,5 бала до 2,3 бали. 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 управління підготовкою до навчально-виховного процесу та власне навчально-виховним процесом, а також управління якістю навчально-виховного процесу як виокремлених нами функціональних напрямів управління розвитком дошкільної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Живаєва Т. Імідж освітнього закладу та особистість керівника // Дошкільне виховання. – 2002. – №5. – С.18-19.
2. Закон України „Про дошкільну освіту”, Закон України „Про охорону дитинства”. – К.: Редакція ж-лу „Дошкільне виховання”, 2001. – 55 с.
3. Крутий К.Л., Маковецька Н.В. Управління дошкільним закладом освіти: організація контролю та керівництва. – Запоріжжя: ТОВ „ЛПС, ЛТД”, 1999. – 100с.
4. Сучасні підходи до організації педпроцесу в дитсадку // Дошкільне виховання. – 2003. – №10. – С.3-6.
5. Троян А. Маркетинг в ДОУ // Дошкольное воспитание. – №9. – С.45-52.
6. Ямпольская Д.О., Зонис М.М. Менеджмент. – СПб.: Изд. дом „Нева”, 2003. – 288с.

Аннотація

Л.С.Песоцкая

Организация системы маркетинга учебно-воспитательных услуг ДОУ и управление ней

Статья посвящена актуальной проблеме организации системы маркетинга учебно-воспитательных услуг в контексте развития дошкольного образования. Выделены основные комплексы задач организации системы маркетинга в дошкольном образовании и управления ней как функциональных направлений управления развитием дошкольного образования. Раскрыто содержание их содержания в рамках деятельности дошкольного образовательного учреждения и регионального органа управления образованием.

Ключевые слова: функциональное направление, маркетинг, маркетинговые коммуникации, маркетинговая среда, спектр образовательно-воспитательных услуг, концепция маркетинга.

Summary

L.S.Pisots'ka

Organisation of the System of Marketing of the Educational Services of Pre-School Educational Institution and its Management

The article is dedicated to the actual problem of organisation of the system of marketing of the educational services in the context of development of pre-school institution. The main complexes of tasks of the organisation of the system of marketing at pre-school institution and its management as functional directions of management of development of pre-school institution are outlined. The entity of their content within the frames of work of pre-school educational institution and regional body of management of education is revealed.

Key words: functional direction, marketing, marketing communications, marketing environment, sphere of educational services, marketing conception.

Дата надходження статті

„15” травня 2008 р.

ПОЗАКЛАСНА ВИХОВНА РОБОТА ЯК ОДИН ІЗ ШЛЯХІВ ПРОФІЛАКТИКИ ПРАВОПОРУШЕНЬ ДІТЕЙ-СИРИТ ТА ДІТЕЙ, ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ

У статті вказується на необхідність проведення профілактичної діяльності в школах-інтернатах для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, обґрунтовується один із важливих шляхів такої діяльності – позакласна виховна робота.

Ключові слова: діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування, школи-інтернати, протиправна поведінка, соціальна профілактика негативних явищ, позакласна виховна робота.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Сучасне українське суспільство переживає досить складні моменти свого розвитку, які пов'язанні з ростом безробіття, падінням рівня життя, політичними суперечками та ін. Все це поглиблює таке соціальне явище, як сирітство (діти, у яких немає батьків та соціальні сироти (у них є батьки, але вони не турбуються про своїх дітей або перебувають далеко від них і не цікавляться їхнім життям)).

Загострення проблеми знедолених дітей у сучасній Україні зумовлене економічною кризою, ростом безробіття, зубожінням значної частини населення та падінням суспільної моралі. За різними даними, сьогодні в країні налічується від 100 до 250 тис. бездоглядних і безпритульних дітей (хоча їхній централізований облік не ведеться). Ці діти не мають сім'ї або втратили зв'язок з нею, оскільки вона не захищала їх і не турбувалася про них. Вони залишили школу і намагаються самостійно добути шматок хліба, стали на шлях бродяжництва, прилучаються до нікотину, алкоголю й наркотиків, вдаються до крадіжок, скоюють інші правопорушення, набуваючи негативного життєвого досвіду [5].

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Проблеми профілактики правопорушень у дітей висвітлені в працях М.Бурмаки, Е.Дранішцевої, З.Зайцевої, Н.Максимової, В.Оржеховської, Т.Тираненко, Т.Федорченко, М.Фіцули та ін.; проблеми дітей-сиріт вивчали В.Слюсаренко, Л.Канішевська, Л.Кузьменко, О.Ігнатова, Л.Єременко та ін.

Формування цілей статті... Необхідність пошуку шляхів профілактики правопорушень дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, зумовлена не лише змінами, що відбуваються в суспільстві, а й способом організації соціально-виховної діяльності в освітньому закладі. Саме це спонукало нас до дослідження даної проблеми.

Виклад основного матеріалу... Держава намагається вирішувати ці проблеми відповідно до своїх можливостей.

Зокрема, для розвитку, навчання та виховання таких знедолених дітей функціонують школи-інтернати. Вони мають велике значення в розвитку, вихованні, навчанні, соціально-педагогічній реабілітації певних категорій знедолених дітей-сиріт, дітей, позбавлених батьківського піклування, а також дітей з проблемних та матеріально незабезпечених сімей.

Школи-інтернати – це закриті (напівзакриті) навчально-виховні заклади, вихованці яких постійно перебувають у закритих колективах. Маючи обмежену сферу спілкування, вони одержують недостатню, а часом і деформовану інформацію про навколишній світ, про інших людей.

Ці загальноосвітні заклади відрізняються особливим контингентом дітей, здебільшого педагогічно занедбаних, з якими свого часу не справилися педагоги звичайної школи. Вони відстають у своєму психічному розвитку, мають низьку пізнавальну активність, у них не сформувалися пізнавальні інтереси, рівень їхніх знань також значно нижчий, порівняно з учнями загальноосвітньої школи.

Подолання негативних стереотипів у свідомості й поведінці більшості вихованців вимагає не тільки певного часу й зусиль педагогів, а й застосування відповідних реабілітаційних методик.

Головна соціальна і психолого-педагогічна ідея, покладена в основу діяльності закладів інтернатного типу, полягає в тому, щоб забезпечити рівні можливості для всіх дітей і підлітків в оволодінні освітою, у гармонійному розвитку, громадській діяльності відповідно до природних задатків, схильностей, здібностей і таланту. Це має створити необхідні умови для активного саморозвитку і самовдосконалення людини як активного творця нових вимірів суспільного розвитку [5].

Але зробити це не завжди просто, тому що діти потрапляють до такого закладу уже з певними сформованими соціальними навичками поведінки, мають свої переконання, інтереси, які формувались в більшості не за сприятливих умов розвитку та становлення їх особистості. Діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування, зустрічаючись із проблемою неможливості задовольнити свої

потреби та інтереси, часто намагаються задовольнити їх тим шляхом, який є можливим і трапляється так, що ним стає злочин.

Протиправна поведінка є наслідком неспроможності або небажання окремої людини знайти дозволений юридичними нормами спосіб задоволення власних потреб. Причини девіантної поведінки слід шукати у соціальних умовах існування людини і в особистих рисах, що знижують адаптивні можливості людини насамперед у її мотиваційній сфері, ціннісних орієнтаціях, особливостях емоційно-вольової та інтелектуальної сфери. Соціальні проблеми, з одного боку, породжують складні життєві ситуації, у ході розв'язання яких людина порушує правові норми, а з іншого, впливають на формування особистості людини. Особистісні ж якості людини ускладнюють оцінку ситуації, не дають їй змоги ухвалити адекватне рішення, свідомо управляти своєю поведінкою, протистояти негативному впливу інших осіб.

Девіантна поведінка – поведінка індивіда або групи осіб, що не відповідає прийнятним у суспільстві нормам та завдає шкоди самій людині, оточенню, суспільству загалом. До основних видів девіантної поведінки в сучасному суспільстві, як правило, відносять протиправну (антисоціальну, делінквентну), асоціальну (аморальну, агресивну), адитивну (залежну) та саморуйнівну (суїцидальну, аутоагресивну) поведінку.

До особистісних передумов формування протиправної поведінки належать такі особливості темпераменту, пізнавальної та емоційно-вольової сфери дитини, її характеру, світогляду, мотивації та ціннісних орієнтацій, які роблять її чутливою до психотравмуючих ситуацій, знижують її здатність опиратися негативним соціальним впливам і знаходити правомірні способи подолання труднощів. Серед таких чинників варто виокремити незадоволені потреби, психофізіологічні порушення, дезадаптивні емоційно-вольові якості, особливості розвитку пізнавальної сфери, педагогічну занедбаність, стереотипи асоціальної та дезадаптивної поведінки, помилкові, хибні уявлення і переконання, несформованість комунікативних навичок, невирішені особистісні проблеми, міжособистісні конфлікти, невпевненість у собі, неадекватну самооцінку, екстернатний локус контролю, низький культурний рівень, несформованість соціально корисних інтересів, асоціальну спрямованість особистості, прояви кризи віку.

Для того, щоб запобігти виникненню протиправної поведінки дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, варто здійснювати соціальну профілактику негативних явищ.

Соціальна профілактика негативних явищ – це діяльність, спрямована на запобігання виникненню, поширенню, загостренню негативних соціальних явищ та їх небезпечним наслідкам шляхом виявлення, усунення або нейтралізації чинників, що їх породжують, та створення умов для успішної життєдіяльності суспільства.

Види соціальної профілактики негативних явищ:

- первинна профілактика – діяльність, спрямована на запобігання виникненню та поширенню певного негативного явища і проблем, пов'язаних із ним;

- вторинна профілактика – діяльність, спрямована на запобігання загостренню негативних явищ та їх наслідків, на запобігання поглибленню соціальної дезадаптації осіб, яким властива асоціальна або небезпечна поведінка;

- третинна профілактика – робота, спрямована на запобігання рецидивам асоціальної або небезпечної поведінки серед осіб, яким така поведінка властива була раніше [1].

Безперечно, великої уваги варто надавати первинній профілактиці, адже загальновідомо, що краще попередити правопорушення, ніж потім ліквідувати його наслідки. Одним із шляхів попередження правопорушень в школі-інтернаті є позакласна виховна робота.

Позакласною роботою є організовані і цілеспрямовані заняття з учнями, які проводяться школою спільно з позашкільними закладами в позаурочний час для поглиблення та розширення знань, умінь та навичок, розвитку самостійності, індивідуальних здібностей, нахилів учнів, а також задоволення їх інтересів і забезпечення розумного відпочинку.

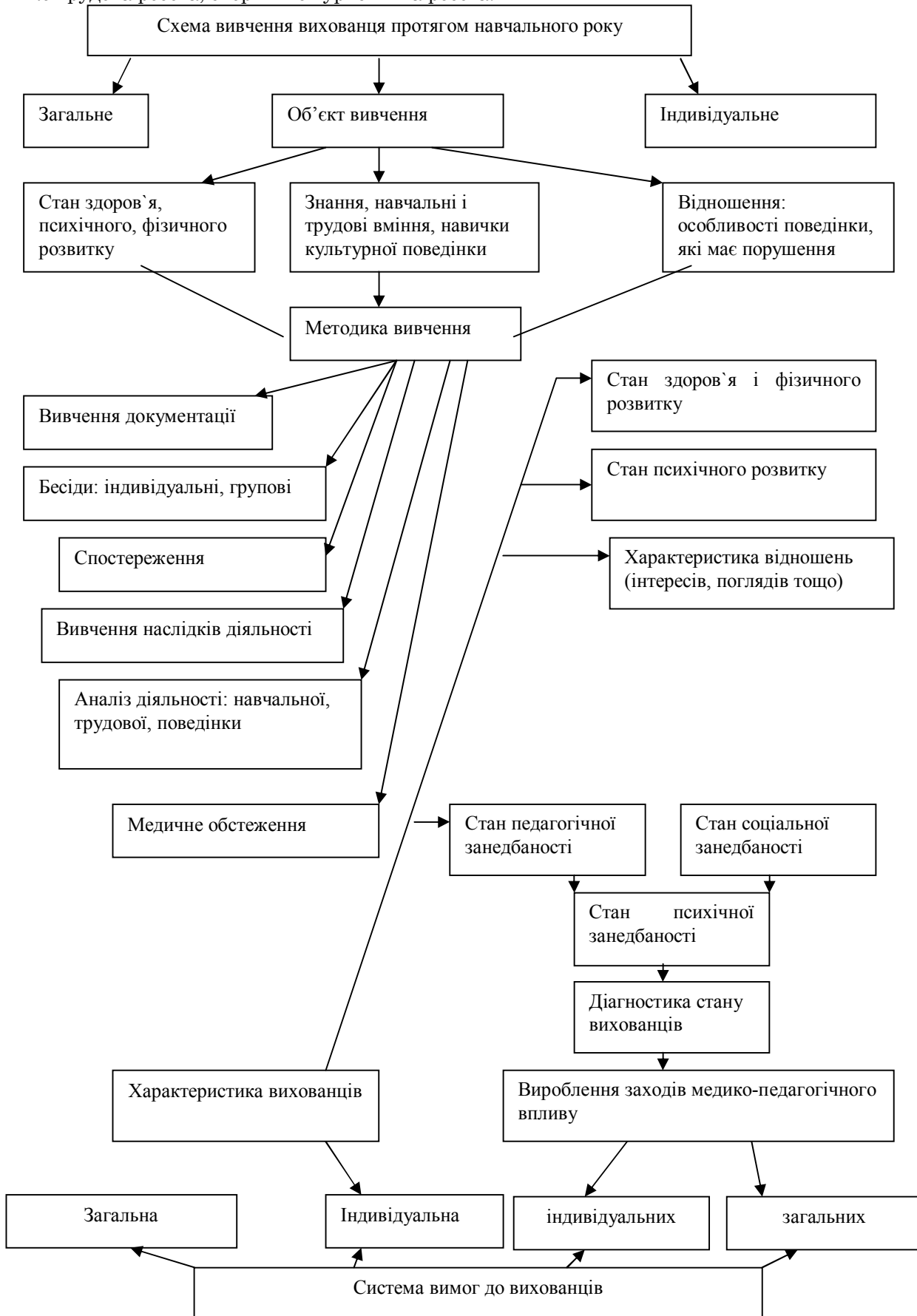
Складаючи органічну частину життя школи-інтернату, позакласна діяльність допомагає дітям успішно навчатися, виробляти в них навички суспільно корисної праці, свідому дисципліну, колективізм, розвиває ініціативу, сприяє моральному, розумовому, фізичному вихованню, естетичному вихованню школярів, задовольняє їх культурні потреби і направляє їх активність в русло корисної діяльності.

Позакласна виховна діяльність робить життя школярів змістовнішим, цікавим, цілеспрямованим, заняття – радісними і яскравими, культура поведінки учнів значно виростає. Покращуються форми взаємостосунків на основі гуманності.

У школі-інтернаті, зазвичай, визначено час всієї позакласної роботи (в середньому щоденно по 3-5 годин), офіційно встановлений і мінімальний комплекс побутових заходів – самообслуговування, сніданок, обід, прогулянка, організація, виконання домашніх завдань та ін.

У вирішенні завдань формування всебічно розвиненої, гармонійної особистості позакласна робота в школі-інтернаті є необхідним і систематичним доповненням до уроків. Її слід розглядати як одну з умов всебічного розвитку особистості учня.

Багатообразність і різнобічність змісту, форм і методів позакласної виховної роботи знаходять своє вираження в наступних її основних напрямках: освітня позакласна робота, суспільно-соціальна робота, техніко-трудова робота, спортивно-туристична робота.



Зупинимось детальніше на суспільно-соціалній роботі як одному із напрямів позакласної роботи, що максимально сприяє попередженню протиправної поведінки. Її мета – формування світогляду, пояснення учням найважливіших політичних подій, залучення їх до суспільного життя, патріотичне, правове, економічне виховання, виховання на народних традиціях. Вся ця робота пов'язана з формуванням моральності.

Але для більш ефективної організації позакласної роботи обов'язково потрібно враховувати індивідуальні особливості, щоб вчасно виявити відхилення, які з'являються у поведінці, а також спрогнозувати шляхи їх подолання. З цією метою науковці АПН України розробили схему вивчення вихованця протягом навчального року (рис.1) [4].

Цю роботу можна проводити в різноманітних організаційних формах, які можна об'єднати в три групи:

- гурткові форми занять, що об'єднують групи учнів для проведення з ними позакласної діяльності за відповідним планом і програмою протягом певного періоду;
- масові заходи, які охоплюють зразу значну кількість учнів в якості слухачів, глядачів, учасників;
- індивідуальна робота з окремими учнями, яким даються ті чи інші завдання [2].

Яку саме із запропонованих форм обрати, залежить від мети, можливостей вихователя та школи-інтернату, а також, безперечно, від індивідуальних особливостей вихованців (темпераменту, задатків, інтересів, потреб та ін.).

Щодо гурткової роботи, треба зазначити, вона буде доцільна, якщо діти займатимуться у гуртках з власної волі та бажання. Можна запропонувати наступні тематичні гуртки, діяльність яких буде спрямована на попередження протиправної поведінки: „Юні знавці прав, законів та обов'язків”, „Добро чи зло?”, „Ти сам творець своєї долі” та ін.

Масові заходи варто проводити хоча б раз на 2 місяці. Тематика їх може бути різноманітна, головне тут залежить ще й від організаційної роботи. Побудова її має бути чітка, планомірна, цілеспрямована. Цей етап масової роботи має об'єднати дітей різного віку навколо однієї спільної справи, навчити їх поважати думку один одного, допомагати іншим, що, в свою чергу, спонукає до морального розвитку, формування ідеалів несумісних з протиправною поведінкою.

Висновки... Як свідчить досвід, сутність природи позакласної діяльності, її структура зумовлюють індивідуалізацію цієї діяльності як системи. Вона охоплює всі компоненти позаурочної виховної роботи і забезпечує органічний зв'язок змістової і методичної сторін виховання з внутрішніми процесами особистісного розвитку, зачіпаючи найістотніші сторони особистості школяра: потреби, мотиви, інтереси, здібності тощо. Немає сумніву в тому, що центр і основний смисл всієї позакласної виховної діяльності учителя, вихователя, всього педагогічного колективу – особистість, що розвивається [4]. Вищесказане є підтвердженням того, що позакласна виховна робота може бути одним із ефективних шляхів профілактики протиправної поведінки дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Інтегровані соціальні служби: теорія, практика, інновації: Навч.-метод. комплекс / Авт.–упоряд.: В.О.Безпалько, І.Д.Зверева, З.П.Кияниця, В.О.Кузьмінський, В.П.Лютий, Ж.В.Петрочко, М.І.Ростальна, Л.І.Стрига / За заг. ред.: І.Д.Звереві, Ж.В.Петрочко. – К.: Фенікс, 2007. – 528 с.
2. Основы формирования гуманных взаимоотношений учащихся школ-интернатов для детей-сирот и детей оставшихся без опеки родителей, во внеурочной деятельности / Академия педагогических и социальных наук. – К.: Силос, 1999. – 250 с.
3. Основні шляхи формування соціальної відповідальності вихованців шкіл-інтернатів для дітей-сиріт: Метод. рекомендації / Л.С.Дробот та ін. (уклад.); АПН України, Інститут проблем виховання. – К., 1997. – 60 с.
4. Специфика управления позаурочной виховною діяльністю шкіл-інтернатів для дітей-сиріт і дітей, які залишились без батьків: Метод. рекомендації / Б.С.Кобзар та ін. (уклад.); Інститут змісту і методів навчання; Інститут педагогіки АПН України. – К., 1997. – 36 с.
5. Становлення особистості. – Кам'янець-Подільський: ПП Зволейко Д.Т., 2007. – 212 с.

Аннотация

О.Р.Поляновская

Внеклассная воспитательная работа как один из путей профилактики правонарушений детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки

В статье указана необходимость проведения профилактической деятельности в школах-интернатах для детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки, обосновывается один из важных путей такой деятельности – внеклассная воспитательная работа.

Ключевые слова: *дети-сироты и дети, лишенные родительской опеки, школы-интернаты, неправоное поведение, социальная профилактика негативных явлений, внеклассная воспитательная работа.*

Summary

O.R.Polyanovska

Extracurricular Educational Work as One of Ways of Prophylaxis of Offences of Children-Orphans and Children, Who are Deprived Parential Guardianship

The author of the article shows necessity of conducting of prophylactic activity in boarding schools for children-orphans and children deprived of parental anxiety, one of important ways of such activity is grounded - extracurricular educational work.

Key-words: children-orphans and children, who are deprived parental guardianship, boarding schools, illegal conduct, social prophylaxis of the negative phenomena, extracurricular educational work.

Дата надходження статті

„30” березня 2008 р.

УДК 371.001.76 (045)

К.В.ПУНДА,
аспірант
(м.Хмельницький)

ІННОВАЦІЇ – ОДИН ІЗ ПЕРСПЕКТИВНИХ ШЛЯХІВ ЯКІСНОЇ ОСВІТИ

Автором порушено проблему ролі інновацій як одного з перспективних шляхів підвищення якості освітнього простору інституційного, регіонального та місцевого рівня. Виокремлено соціально-психологічні бар'єри забезпечення якості інноваційних процесів; проаналізовано підходи науковців щодо класифікації нововведень у галузі освіти; визначено ряд стратегічно важливих аспектів модернізації освіти; обґрунтовано базові ознаки освітніх інновацій.

Ключові слова: якість, якість освіти, інновації, освітні інновації, інноваційний процес.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Центральною проблемою реформування сучасної освіти є підвищення її якості, яка відтворює сучасні потреби, і в той же час націлена на майбутнє. Сьогодні важливо усвідомити, що таке якість, чим вона визначається та від чого залежить, як її можна підвищити та чому з такими труднощами просувається цей процес.

Міжнародною організацією зі стандартизації ІСО прийняте таке визначення якості: „Якість – сукупність характеристик об'єкта, що відносяться до його здатності задовольняти встановлені та передбачувані проблеми” [6, 5].

Освіта, як і будь-який процес або результат діяльності людини, має визначену якість.

Якість освіти – це комплекс характеристик компетентностей і професійної свідомості, що відбивають здатність фахівця здійснювати професійну діяльність відповідно до вимог сучасного етапу розвитку економіки, на визначеному рівні ефективності та професійного успіху, із розумінням соціальної відповідальності за результати професійної діяльності.

Винятково велике значення має сама ідея та філософія якості освіти. Це не лише практичне, а й наукове осмислення проблеми, усвідомлення того, що сьогодні відіграє вирішальну роль нова методологія мислення, підходи до вирішення професійних завдань. Саме це є найбільш важливим у розумінні якості освіти. Модерністський підхід в освіті забезпечують інновації, результатом яких є впровадження теоретичних і практичних нововведень у цілісний освітній процес.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Інноватизація має свої особливості, розглянуті в багатьох наукових працях сучасних дослідників. На сьогодні напрацьовано значну базу ідей та підходів, на основі яких закладаються освітні альтернативи, здійснюється інноваційний пошук. Особливе значення приділяється питанням інноваційної діяльності педагогів (І.Богданова, О.Іонова, Н.Клокар, О.Козлова та ін.) [2, 3]; створенню інноваційних моделей освітнього простору (М.Кларін, О.Мороз, Л.Подимова, В.Сластьонін); організаційно-методичному забезпеченню інноваційних процесів (В.Бордовський, П.Стефаненко, В.Яковлев) [13, 31]. Пріоритетними напрямками пошуків вчених початку нового тисячоліття стають також питання управління інноваційними процесами (Н.Погрібна, С.Маслов, С.Степанов) [2, 4].

Формулювання цілей статті... Метою даної статті є розгляд впливу інновацій як одного з перспективних шляхів підвищення рівня якості сучасної освіти.

Виклад основного матеріалу... У сучасній системі освіти України інновації є показником її активного розвитку та адаптації до нових соціально-економічних умов, а також надають можливість ефективно реалізувати функції сучасної освіти. Кожен інноваційний процес пов'язаний з креативністю

особистості вчителя, управлінця системою освіти, науковця чи педагогічного колективу. Одним із найважливіших завдань інновацій є формування та розвиток інтелектуальної, творчої, компетентної особистості. Якість освіти потребує реформ, їх показником є інновації, що реалізуються на інституційному, регіональному та місцевому рівні.

Будь-яке явище, процес, стан завжди супроводжується протиріччями між різними явищами дійсності, які хоча б якось його стосуються. Проблема якості освіти також супроводжується протиріччями між сучасними потребами виробництва, економіки і суспільства та системою освіти, що не завжди відповідає цим потребам: формування якісно нової моделі суспільства з новою філософією життя, потребою держави в освічених спеціалістах з високим рівнем культури, мобільності, творчості, адаптивності до соціально-економічних змін і недостатнім рівнем усвідомлення функцій інновації в освіті; необхідністю запроваджувати нові знання та використовувати сучасні способи передачі інформації, застосовувати інноваційні освітні технології й низьким рівнем як підготовленості керівників загальноосвітніх навчальних закладів, вчителів, так і недостатніми економічними можливостями впровадження інновацій; широким поширенням інновацій у всіх галузях господарства та недостатньою розробленістю організаційного механізму їх поширення в освітній діяльності. Таку низку протиріч можна продовжувати [1].

Проблема потребує пошуку шляхів її нагального вирішення. Для цього необхідне усвідомлення важливості якості освіти, встановлення причин її зниження. Однією з них є проблема соціально-психологічних бар'єрів забезпечення якості. Найбільшим і водночас найважчим бар'єром, на нашу думку, є ставлення до інноваційних процесів, їх впровадження та результативності.

Як вважає науковець О. Остапчук, до найпоширеніших труднощів належать:

- складність поєднання інновації як об'єктивного наукового знання з особистісним досвідом освітянина;
- формалізація нових ідей в освітньому просторі;
- низька інформаційна інноваційна спроможність;
- велика значущість умов при впровадженнях інновацій [8, 4].

В.Слободчиков також наголошує на питаннях обмежень інноваційної діяльності, серед яких визначальними є:

- неминуче зіткнення усталених та нових форм практики;
- прагматичність характеру інноваційної діяльності: інноваційний досвід певного суб'єкта має стати доступним суспільним надбанням, лише за такої умови діяльність окремого суб'єкта можна вважати інноваційною;
- необхідність організаційно-управлінського оформлення нововведень та їх нормативне закріплення в практиці, що змінюється [12, 10].

Будь-який процес повинен проходити шлях розвитку, що включає прогресивні зміни і перетворення, інтенсивність та ефективність яких залежить від всесторонньої підтримки з боку суб'єктів його діяльності. Якість освіти вимагає змін і перетворень – це передбачає нові погляди на звичні речі, містить ризик, особливо у контексті сучасних інтеграційних і глобалізаційних процесів.

Інноваційний шлях розвитку освіти має спиратися на теоретичні положення інноватики – науки про нововведення, що зародилася у відповідь на потребу практики в ефективнішому розв'язанні завдань інтенсифікації і прискорення економічних і соціальних процесів. Традиційно проблематику нововведень розробляли в рамках економічних концепцій науково-технічного прогресу. Останнім часом вона набула багатоаспектності та вийшла за межі власне економічної науки й усе наполегливіше вимагає залучення потенціалу соціології, загальної теорії управління, психології [7, 24].

Головні тенденції інноваційного розвитку освіти визначені в законах України „Про інноваційну діяльність” та „Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні”, які орієнтують суспільство на інноваційний розвиток і визначають механізм реалізації інноваційної діяльності. Зокрема, в Законі України „Про інноваційну діяльність” визначено правові, економічні та організаційні засади державного регулювання інноваційної діяльності в Україні; встановлено форми стимулювання державою інноваційних процесів; визначено повноваження органів виконавчої влади у сфері інноваційної діяльності; встановлено контроль з метою дотримання всіма суб'єктами інноваційної діяльності вимог законодавства; встановлено види фінансової підтримки та джерела фінансування інноваційної діяльності для виконання інноваційних проектів [4].

Законом України „Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні” створено правову базу для забезпечення внутрішнього ринку конкурентною наукоємною продукцією та виходу з нею на світовий ринок. Визначені цим законом пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні зобов'язують органи виконавчої влади України всіх рівнів створювати режим найбільшого сприяння виконанню робіт, спрямованих на реалізацію відповідних пріоритетних напрямів, концентрації на них фінансово-економічних та інтелектуальних ресурсів. Законом передбачено з метою забезпечення динамічного і ефективного управління процесами інноваційного розвитку України своєчасне внесення

корективів у здійснювану державну політику, організацію Кабінетом міністрів України систематичного моніторингу реалізації пріоритетних напрямів інноваційного розвитку України [5].

У нормативно-правових актах чітко визначено мету державної інноваційної політики: створення економічних, організаційних і правових умов для ефективного відтворення, розвитку й використання науково-технічного потенціалу країни, відродження духовного та інтелектуального потенціалу нації. Формування інноваційної культури населення розглядається як стратегічний пріоритетний напрям інноваційної діяльності та державної інноваційної політики в Україні. Безперечно, визначальне значення в цьому має освіта як процес і результат засвоєння знань, розвитку, формування життєвих компетенцій.

Інновації в освіті є і необхідністю, і вимогою, і завданням, і об'єктивною реальністю. Необхідно визначити головні перспективні напрями розвитку закладів освіти, накопичити ресурс та інноваційний потенціал, створити умови для нового педагогічного мислення, саме це забезпечить досягнення результативності в інноваційній діяльності [10, 96].

Впровадження інновацій в систему освіти відбувається за трьома напрямами: вдосконалення традиційного освітнього процесу, тобто модернізація, модифікація, раціоналізація того, що прийнято; трансформація традиційного процесу, тобто його радикальні перетворення; комплексність (комбінаторність) видозмін, які складаються з елементів як модернізації, модифікації та раціоналізації традиційної системи, так і її трансформації [9, 253].

Інновації спричиняють інноваційний процес, що передбачає цілеспрямований перехід системи з одного стану в інший, якісно новий та ефективніший. Велике значення в інноваційному процесі має класифікація нововведень, що дає змогу робити обґрунтовані прогнози ефективності інноваційних процесів (передбачати можливі соціальні і психологічні бар'єри, організаційні труднощі, намічати певні заходи щодо їх подолання з урахуванням особливостей окремих нововведень). Аналіз сучасної літератури показує, що нововведення класифікуються за великою кількістю критеріїв (єдиної загальноприйнятої класифікації на сьогоднішній день немає) залежно від тих цілей, що їх ставить той чи інший дослідник. Але комплексний характер, багатогранність використання потребують розроблення класифікатора інновацій, який дасть змогу оцінити спрямованість інноваційного процесу; визначити перспективність майбутніх нововведень; установити проблемні зв'язки між різними типами інновацій; підібрати відповідні методи управління, адекватні особливостям кожного інноваційного процесу, які впливають з переважаючого типу інновацій, що утворюють ці процеси; створити економічні механізми й організаційні форми управління інноваційною діяльністю залежно від типу інновацій; визначити методи, форми реалізації і просування інноваційного продукту та інноваційної технології залежно від різних типів інновацій; оптимізувати організаційні форми інноваційної діяльності та інноваційної інфраструктури, економічні відносини в інноваційній сфері; створити формули для активізації інноваційних процесів.

Прогресивна наукова думка передбачає різноманітні підходи, інтерпретації до проблеми класифікації інновацій в системі освіти. Л.І.Даниленко пропонує сучасні освітні інновації класифікувати таким чином:

- інновації у змісті навчання й виховання;
- у формах, методах і технологіях навчання;
- у змісті, структурі, формах і методах управління закладами освіти [3, 72].

К.Ангеловські класифікує інновації за сферою, в якій упроваджуватиметься нове. Тобто, автор визначає інновації у змісті освіти, технологіях, в організації, в системі управління [11, 5].

Існують й інші види класифікацій інновацій, кожна з них певною мірою є виправдана, оскільки в кожній розкрито певні ознаки конкретних інновацій та визначено критерії їх розрізнення.

При розгляді питань інновацій в системі освіти наявні певні розбіжності у тлумаченні одних і тих же понять її авторами – це зумовлено тим, що ця галузь педагогічної науки перебуває на стадії становлення й відповідно її методологічні основи ще не цілком окреслені, що властиво і будь-якій іншій науці.

Модернізуючи освіту за допомогою інновацій, необхідно враховувати ще низку стратегічно важливих аспектів. Насамперед, слід зазначити важливість максимальних обрахунків ефективностей інновацій. Ці питання повинні вирішуватися на інституційному рівні (Міністерство освіти та науки, Академія педагогічних наук). Великою помилкою є порівняння інновацій в сфері освіти та інновацій, що виникають в інфраструктурних галузях транспорту, зв'язку, соціальної сфері. Домінанти їх виникнення й розвитку є суттєво відмінними і в деяких випадках використання стратегій іншої галузі може призвести до деструктивних процесів. Наприклад, одиничні – разові нововведення, що не підлягають тиражуванню за своєю унікальністю та призначенням. Або ж ретровведення, коли стають актуальними вже пройдені етапи розвитку технологічного процесу. Останнім часом в освіті з'являється чимала кількість інновацій, що є фундаментальними відкриттями та не мають порівняльних функціональних попередників у світі або ж даній країні. В деяких випадках вони спричиняють поворотний процес, коли

після деякого використання новизни відкривається її непридатність або невідповідність новим умовам, що змушує повертатись до її попередника. Цього потрібно уникати шляхом попереднього прогнозування.

Для забезпечення максимально ефективного результату у підвищенні якості освіти необхідно враховувати базові ознаки інновацій, що включають:

- рівень новизни (абсолютна, відносна, умовна, часткова);
- інноваційний потенціал (радикальний, комбінований, модифікований);
- інноваційні процеси (основні цілі, тривалість проведення, вартість, інвестиції, ризики);
- рівень розроблення і поширення нововведення.

Якість сучасної освіти забезпечують актуально значущі та системно організуючі інноваційні процеси (інновації), які стають перспективними для еволюції освіти та позитивно впливають на її розвиток, а також на розвиток більш широкого мультикультурного простору. Це говорить про конкурентоздатність на постіндустріальному етапі розвитку суспільства та рівень інтелекту як особливої форми загальноцивілізаційного багатства.

Подальші дослідження проблеми підвищення якості освіти за допомогою інновацій передбачають пошук шляхів створення єдиної системи класифікації освітніх інновацій з максимальним врахуванням особливостей освітнього простору.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Бачинська Є.М. Організаційний механізм формування інноваційного освітнього простору в регіоні. – <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/NarOsv/2007-1/07bemopr.hpr>.
2. Ващенко Л. Управління інноваційними процесами (специвипуск) // Директор школи. – 2007. – №23-24. – 80с.
3. Даниленко Л.І. Управління процесом здійснення інноваційної діяльності в системі загальної середньої освіти // Післядипломна освіта в Україні. – 2003. – №3. – С.70-74.
4. Закон України „Про інноваційну діяльність”. – 4 липня 2002 р.
5. Закон України „Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні”. – 16 січня 2003 р.
6. Коротков Е. Концепція якості освіти // Підручник для директора. – 2006. – №7. – С.4-25.
7. Навроцький О.І. Деякі аспекти обґрунтування засад інноватики у вищій школі // Мультиверсум. Філософський альманах. – К.: Центр духовної культури. – 2004. – №43. – С. 23-28.
8. Остапчук О.Є. Інноваційні процеси в освіті: пошук істини триває // Підручник для директора. – 2003. – №4. – С.3-8.
9. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / З.Н. Курлянд, Р.І.Хмелюк, А.В.Семенова та ін., За ред. З.Н. Курлянд. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К.: Знання, 2005. – 399с.
10. Погрібна Н. Принципи інноваційної управлінської діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2006. – №2. – С.96-100.
11. Самохин В.Ф., Чернолес В.П. Педагогические инновации в системе профессионального образования: цели и сущность // Инновации в образовании. – 2006. – №6. – С4-9.
12. Слободчиков В.И. Проблемы становления и развития инновационного образования // Инновации в образовании. – 2003. – №2 – С.4-18.
13. Шапран О. Сучасні підходи до проблеми інноваційної підготовки майбутнього вчителя // Рідна школа. – 2007. – №9. – С.31-33.

Аннотація

К.В.Пунда

Інновації – один из перспективных путей качественного образования

Автором затронута проблема роли инноваций как одного из первичных перспективных путей повышения качества образовательного пространства институционального, регионального и местного уровня. Выделены социально-психологические барьеры обеспечения качества инновационных процессов; проанализированы подходы научных работников относительно классификации нововведений в области образования; определен ряд стратегически важных аспектов модернизации образования; определены базовые признаки образовательных инноваций.

Ключевые слова: *качество, качество образования, инновации, инновации в образовании, инновационный процесс.*

Summary

K.V.Punda

Innovation as One of the Perspective Ways of the Qualitative Education

The problem of innovations' role as one of basic perspective ways of increasing educational expanse's quality of intuitive, regional and local level has been considered by the author. Social-psychological barriers which provide the quality of innovative processes have been distinguished; scientists' approaches about innovation' classification in sphere of education have been analyzed; the amount of strategically important aspects of modernization of education have been defined; basic peculiarities of innovations in education have been grounded.

Key words: *quality, quality of education, innovations, educational innovations, innovative process.*

ГРОМАДЯНСЬКА КУЛЬТУРА ЯК СКЛАДОВА ЕТНОКУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ

У статті розглядається сутність громадянської культури, простежується її логічний взаємозв'язок з етнокультурою особистості в сучасних умовах розвитку українського суспільства.

Ключові слова: громадянська культура, український етнос, етнокультура, громадянське суспільство, виховання.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Система національного виховання перебуває сьогодні в стані реформування, що актуалізує визначення її основних складових, пріоритетів, виявлення ефективних форм і методів реалізації поставлених перед нею завдань, досягнення відповідної мети. На цей процес значний відбиток накладають зумовлені часом демократичні перетворення в нашій державі.

Здобуття Україною незалежності не лише відкрило її для світу, а й світ для неї, активізувавши пошуки шляхів активного співробітництва з ним. Прагнення до співдії зі світовим співтовариством, відмова від авторитарного устрою сприяли усвідомленню необхідності впровадження нової моделі організації суспільства, яка не лише поцінується іншими, а й створює найбільш оптимальні умови для життєдіяльності його членів. Тобто моделі громадянського суспільства – суспільства громадян з високим рівнем розвитку економічних, соціальних, культурних і моральних відносин, яке разом з державою створює розвинений правовий простір для розвитку людини, „систему забезпечення життєдіяльності політичної, економічної, соціальної і духовної сфер, їх відтворення і передачу цінностей від покоління до покоління”, вільної реалізації кожною людиною її природних прав: на життя й гідне існування, на родину, на свободу діяльності, що не звужує права інших, на власність, рівність перед законом тощо [13, 63-64].

Розбудова громадянського суспільства не є самоціллю або суто механічним процесом, котрий передбачає здійснення певної послідовності дій на рівні державних структур (хоча це також має важливе значення), які дають змогу в намічений час проголосити, що такий тип суспільства створено. Його розбудова, утвердження та стабільність залежать від людей, які живуть у конкретній країні. Причому, людей не як аморфної маси, не як людей „взагалі”, а як спільноти, що складається з окремих громадян. Від того, які це будуть громадяни, від наявних у них особистісних рис і властивостей залежить і сама можливість створення громадянського суспільства, і подальший його розвиток.

Це, певним чином, зумовлює необхідність переоцінки усталених поглядів на виховання сучасної молоді, внесення відповідних змін до змісту національної системи освіти, яка змогла б забезпечити вирішення завдань, що висувуються перед нею в умовах сьогодення в контексті прямування до громадянського суспільства.

Одне з таких завдань, належне вирішення якого сприятиме успішному здійсненню процесу демократичної модернізації українського суспільства, а отже, й ефективному становленню кожної особистості, вбачається нами в активізації теоретичного і практичного розв'язання проблеми формування в молодого покоління громадянської культури.

Актуальність звернення до цього питання зумовлена реаліями нашої дійсності. Для країн, які виникли на території колишнього Радянського Союзу, характерним є своєрідний перебіг процесів, пов'язаних з політичним та громадянським становленням їх населення. Істотна ознака цього феномена полягає в тому, що, на відміну від етнонаціональних процесів у більшості європейських країн, на теренах постсоціалістичного простору почали формуватися політичні нації на ґрунті кількісно домінуючої етнічної більшості, яка стає ядром, основоположним компонентом нової територіально-політичної спільноти – держави, котра, зазвичай, перебирає назву цієї більшості. У випадку з Україною „українська етнічна спільнота як етносоціальний організм є хоча й не зовсім тотожною з поняттям держави, але дуже тісно з ним пов'язаною, принаймні, набагато тісніше, аніж до незалежності навіть з тогочасним квазідержавним утворенням – Українською Радянською Соціалістичною Республікою” [6, 7]. За таких умов українці об'єктивно здобули можливість відроджувати й розвивати в повному обсязі атрибути своєї етнічності, зокрема ті, які в недалекому минулому класифікувалися як небезпечні для процесу формування „нової історичної спільноти – радянського народу”, але за своєю сутністю становили ество українського етносу. Оскільки повністю не можна було заборонити чи знищити історичну пам'ять про етнокультурну спадщину українського народу, вияви його самобутності дозувалися і контролювалися центральною владою. Сьогодні таких перепон на шляху самореалізації українців як етнічної спільноти не існує; більше того, „з'явилася реальна можливість ... „відбутися” українцям як етносоціальному організмові, що має свою державу” [6, 7].

Прямуювання до такого „відбуття” ще раз підтверджує актуальність проблеми формування в молодого покоління громадянської культури як важливого елемента загальної культури суспільства й окремої особистості.

Формулювання цілей статті... Мета статті – обґрунтувати важливість формування громадянської культури особистості в етнокультурному контексті сучасної України.

Аналіз досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу... Важливою складовою буття будь-якої історичної спільноти людей, хай це буде певний народ, народність чи нація, є духовне життя, що становить не матеріальну субстанцію, а „символічну природу”. Це, насамперед, сукупність значень, понять, норм, традицій, ідей, поглядів, стереотипів тощо, які вироблялися протягом усієї історичної доби становлення та буття певної соціальної спільноти або нації і є „символічним відображенням (через систему понять, ідей, значень тощо) реальних аспектів економічних, соціальних, політичних та інших форм буття, притаманних даній нації або іншій спільноті” [3, 13-14].

Означена система ідей і поглядів становить культуру нації, її друге символічне буття. Саме культура, зберігаючи, переосмислюючи та трансформуючи історичні реальності, втілюючи їх у відповідні ідеї, погляди, емоції, форми соціальної взаємодії та господарювання, політичні та моральні орієнтири, єднає минуле з теперішнім [2, 14].

Звернення до історії питання засвідчує, що протягом доволі тривалого часу носіями національних символів як уособлення національної культури, були лише окремі індивіди завдяки наявному в них рівневі освіти. Переважна ж частина людей (народу) зазвичай не усвідомлювала своєї належності до тієї чи іншої нації. Особливо характерним таке уявлення було для доіндустріальних суспільств. Більшість представників нації, наділених певними національними рисами, здебільше ототожнювали себе з певною територією чи общиною.

Високий рівень освіти й загальної культури у вагомому прошарку етнічної спільноти – характерна риса минулого й теперішнього століття. Розвиток і розширення внутрішньо- та зовнішньокommунікативних зв'язків веде до того, що „уявлення про національність та усвідомлення власної належності до певної нації починає складатися на рівні колективної, масової свідомості”. На цьому ґрунті розвиваються процеси, коли крізь призму національної культури „сприймають навколишній світ і на цій основі будують стратегію своєї поведінки як у повсякденні, так і в суспільному житті, не тільки окремі діячі, еліта нації, а й кожен з її представників. Відповідно, національність стає притаманною не лише певній, найбільш свідомій частині етнічної спільноти, а й усім її членам” [3, 17].

Іншою постійною величиною нації є національний характер як своєрідне, специфічне поєднання загальнолюдських рис, конкретних історичних та соціально-економічних умов буття. Він виявляється у ціннісних ставленнях до навколишнього світу, а також у культурі, традиціях, звичаях, обрядах [14].

Різні аспекти етнокультурного розвитку особистості щодо її громадянського становлення досліджували В.Андрущенко, В.Бойченко, М.Боришевський, Г.Ващенко, С.Войнович, В.Євтух, П.Манжола, Г.Філіпчук та ін. У своїх працях дослідники акцентують на тому, що український етнос, попри обмежені можливості за часів колишнього Союзу, зберіг потенціал своєї самобутності, а після здобуття незалежності почав його реалізовувати. Причому це відбувається не лише в рамках географічної території, а „вже в рамках етнополітичного організму”, де він складає домінуючу частину населення” [5, 60]. Вияв відповідних процесів характеризується впровадженням української етнічної символіки як державної, формуванням стійкої самосвідомості й прийняття на особистісному рівні своєї належності до єдиної спільноти.

Зазначені процеси супроводжуються утвердженням позицій української мови в усіх сферах суспільно-громадського життя; відроджуються традиції та історична пам'ять українського народу (козацький рух, створення різноманітних громадських організацій та реалізація форм участі громадян країни в її суспільному житті), утверджуються нові орієнтири в змісті національного виховання.

Проте етнонаціональне відродження не може нести ефективний „заряд”, ґрунтуючись лише на бажанні „згадати” й відновити своє „справді українське”. І якщо в перші роки незалежності означені процеси трималися саме на таких засадах, сьогодні ці засади зазнають помітної руйнації внаслідок привнесення в суспільне життя значної кількості перехідних цінностей, а також таких їх різновидів, які ніколи не були властивими українцям.

Цей стан зумовлює необхідність подальшого ґрунтового теоретичного опрацювання проблеми громадянської культури. Зокрема, це стосується етнокультурного становлення особистості як громадянина України.

Теоричний аналіз проблеми. Як уже зазначалося вище, закономірністю розвитку української перспективи є становлення громадянського суспільства, що передбачає глобальне поширення демократії, вдосконалення гуманітарних технологій постіндустріального періоду, вирішення цивілізаційних суперечностей, поляризацію світоглядних, соціальних, економічних рівнів, зростаючого конкурентного середовища [15, 5]. Ефективна реалізація цих завдань не можлива без опертя на

історичні етнокультурні джерела, набутий досвід, осучаснену національну ідею, створення гармонійної моделі синтезу загальнолюдських, національних, етнічних, особистісних цінностей та інтересів.

Вагомість наведеної тези зумовлюється доволі широким етнічним, конфесійним, мовним, світоглядним спектром Української держави. Для його функціонування потрібно піднести на вищий щабель цінності миру, толерантності, діалогічності, пріоритетності прав і свобод людини, принципи культуровідповідності й плюралізму, полікультурності й гуманізму.

Це вимагає підготовки особистості, здатної сприймати і розуміти не лише власні, а й культурні цінності інших народів, спроможної до міжетнічної і міжкультурної комунікації. Зіткнення цивілізаційних, культурних, етнічних інтересів створюють конфліктну ситуацію в межах загального національно-державного простору, що посилює необхідність формування в сучасних дітей і молоді ціннісного плюралізму та культурного релятивізму, толерантності й менталітету співробітництва, становлення „діалогу культур” різних національностей, рас, віросповідань, поглядів, переконань.

Нинішній ренесанс категорії „громадянська культура” пов’язаний із загальними соціокультурними та політико-економічними процесами на сучасному етапі розвитку нашої країни, що передбачає визначення її сутності та механізмів формування.

На думку І.Беха, громадянська культура – це „об’єднувальна аура для повноцінного розвитку особистості, яка б могла успішно розв’язувати складні життєві проблеми, активно творчо діяти, узгоджуючи державні й власні інтереси, і в цьому знаходити сенс свого життя” [1, 4]. Механізм залучення особистості до громадянської культури український психолог вбачає в організації такого виховного процесу, домінантами якого є духовні цінності, національні та загальнолюдські моральні пріоритети, соціальна зрілість, патріотизм, громадянська відповідальність тощо. При цьому наголошується, що в основу виховної діяльності слід покладати не інформативність, а свідому дію вихованців. Це передбачає постійне їх вправлення в громадських учинках, поведінці, яка відповідає їхнім віковим можливостям і особливостям. „Кожна така моральна дія має бути глибоко усвідомленою і позитивно емоційно пережитою, бути результатом вільного вибору особистості” [1, 6].

Н.Дерев’яно до основних рис, наявність яких свідчить про сформованість в індивіда громадянської культури, відносить: відданість українській нації, відповідальність перед державою і суспільством, подолання соціальних труднощів, досягнення громадянських ідеалів тощо [4, 8]. Щодо співвіднесення цього феномена з етнокультурною, то, як справедливо стверджує дослідниця, між ними „ніяких неузгоджень, тим більше суперечностей немає” [4, 82].

Провідним напрямом формування в учнівської молоді громадянської культури авторка вважає залучення до певних видів громадянських відносин для активізації процесу її громадянського самовизначення. Сферами розвитку таких відносин визначено:

1. Пробудження та розвиток національної самосвідомості в процесі виховання любові до природи рідного краю, рідної землі; вивчення історії українського народу, його багатой культурної спадщини, традицій і звичаїв; виховання поваги до державних символів, народних святинь; відповідальне ставлення до державної мови, досягнення її високої культури; виховання національної самосвідомості, гордості за свою країну, її народ, громадян.

2. Залучення учнів до справ рідного народу, його громадянських цінностей, суспільних громадянських справ (добродійні акції, благоустрій міст і сіл, охорона навколишнього середовища, шефська допомога окремим верствам населення, взаємодія з громадськими організаціями тощо).

3. Формування вмінь і навичок вираження патріотичних почуттів, реалізації прав та обов’язків: набуття досвіду самостійної діяльності щодо організації конкретних справ; формування організаторських і комунікативних умінь, навичок поведінки в умовах широкої демократії; форсування вмінь і навичок через навчання самостійного мислення, участь у громадській роботі та учнівському самоврядуванні, прояви самостійності та ініціативності в громадських заходах, благодійних акціях.

4. Залучення школярів до діяльності позашкільних освітніх закладів, до заходів, близьких до життя суспільства, які захоплюють їх, відповідають їхнім інтересам і прагненням, створюють можливості для самовираження завдяки участі в органах самоврядування.

5. Самоствердження учнів через спілкування з однолітками і старшими, самореалізація, самовизначення через діяльність тимчасових дитячих громадських об’єднань [4, 88-89].

Як засвоєну особистістю частину соціально-культурного досвіду тлумачить громадянську культуру В.Іванчук, виокремлюючи в її структурі органічно пов’язані між собою цінності [7, 64-68]. Останній дослідник поділяє на три групи: раціонально-понятійні, мотиваційно-емоційні, поведінково-діяльнісні.

Раціонально-понятійну групу складають:

-громадянський тезаурус (розуміння системи головних понять, необхідних для оволодіння громадянськими знаннями);

-громадянські знання (належний рівень орієнтації у питаннях державотворення, політики, економіки, права тощо);

-громадянську свідомість (глибоке усвідомлення особистістю об'єктивної необхідності співвіднесення власних інтересів з державними та заснована на ньому їхня громадянська активність).

Мотиваційно-емоційна група охоплює:

- почуття патріотизму (любов до Батьківщини, свого народу, рідної мови, культури);
- почуття громадянського обов'язку (глибоке усвідомлення людиною своєї залежності від держави, активність у вирішенні поставлених нею завдань);
- почуття громадянської відповідальності (переживання міри відповідності власної діяльності громадянському обов'язку);
- почуття громадянської мужності (здатність особистості до рішучих дій, спрямованих на досягнення суспільно-державних цілей);
- громадянську совість (здатність людини до емоційного переживання власних дій);
- правові почуття (психологічна готовність до неухильного дотримання правових норм, нетерпимість до порушників законів, боротьба з ними).

Поведінково-діяльнісну групу складає:

-діяльність, спрямована на вивчення історії свого народу, його економічного та політичного життя, перспектив розвитку, оволодіння правовою культурою.

Громадянську культуру розглядаємо як складову загальної культури, що охоплює: 1) життєдіяльність індивіда в суспільстві і реалізується завдяки усвідомленню себе членом конкретної спільноти, прийняттю її норм, історичних, культурних традицій і цінностей; 2) сформованість гуманістичного світогляду; 3) здатність поєднувати державні й особисті інтереси; 4) активну участь в громадських акціях на демократичних засадах.

Наведені визначальні риси громадянської культури можуть розглядатися як її компоненти, формування яких має посідати важливе місце в системі виховання.

На національну систему виховання покладаються завдання, з-поміж яких особливо значущими є становлення „особистості й професіонала-патріота України, який усвідомлює свою належність до сучасної європейської цивілізації, чітко орієнтується в сучасних реаліях і перспективах соціокультурної динаміки”, збереження й продовження „української культурно-історичної традиції, виховання шанобливого ставлення до державних святинь, української мови і культури...” [11].

Подальшого розвитку набувають ідеї формування в молодого покоління цінностей і якостей, які б розвивалися і виявлялися через поєднання інтересів особистості, суспільства, держави, нації. До них передусім залічуємо патріотизм, національну свідомість, правосвідомість, політичну культуру та культуру міжетнічних стосунків [12, 7].

Наведені положення засвідчують, що особистісні властивості і якості, набуття яких має забезпечити система виховання, тісно пов'язані з громадянським зростанням дітей і молоді. Проте, на жаль, ані в процитованих вище документах, ані в інших нормотворчих актах не зустрічаємо безпосередньо словосполучення „громадянська культура”. Саме це поняття найбільш повно віддзеркалює сутність етнокультурного громадянського становлення зростаючої особистості, яке має ґрунтуватися не лише на універсальних вартостях демократичної громадянської культури, загальнопедагогічних принципах, а й завважувати етнополітичні й етнокультурні чинники, характерні для сучасної Української держави. Адже, як стверджує Г.Філіпчук, „досвід інших народів у справі виховання є дорогоцінна спадщина для всіх ..., але не можна виховуватися за чужою педагогічною системою, якою б добре продуманою вона не була” [15, 6].

Актуальність цього підходу посилюється, з одного боку, успадкованими проблемами денационалізації і бездержавності, притаманними Україні протягом тривалого історичного періоду, а з другого – впливами сучасної глобалістської ідеології.

Проблема глобалізації пов'язана з широким домінуванням стандартів масової культури. Деякі автори розцінюють глобалізацію як нову форму експансії Сполучених Штатів Америки, своєрідний „культурний імперіалізм”, який нівелює культурну ідентичність народів різних країн [9, 5].

До важливих векторів глобалізації належать освіта і виховання, які не тільки не залишаються осторонь процесів глобалізації, а й активно залучаються до них. Це може призвести до підпорядкування вітчизняної освіти й виховання „інтересам могутніх іноземних транснаціональних корпорацій, які нав'язують свої стандарти навчання, свою мову спілкування, не зважаючи на національні особливості, витісняють національні мови – носіїв самотутніх культур” [8, 26]. Володіння значними грошовими коштами помітно посилює їхні конкурентні можливості і дає їм змогу не лише впливати на економіку, політику і навіть культуру інших країн, а й нав'язувати їм свої інтереси, що негативно позначається на національному суверенітеті та національному розвитку, зумовлює підпорядкування сфери освіти і культури єдиним стандартам, привнесеним ззовні. Яскравим підтвердженням цього може бути той факт, що, нехтуючи історичні традиції й національні особливості слабших країн, транснаціональні корпорації великих держав намагаються впровадити в зміст їх життєдіяльності свій спосіб мислення, своє поняття демократії і прав людини, переконати в перевагах своєї культури над усіма іншими.

Поряд з можливим ризиком утратити національну ідентичність, глобалізація надає Україні шанс посісти завдяки науці, освіті та інноваційним технологіям своє місце на новому етапі цивілізації. Відбувається об'єктивне запозичення і перенесення на національний ґрунт теоретичних і практичних здобутків інших країн, інших культур. Але, щоб запобігти глобальному поглинанню ними української етнокультури, не слід переймати їх механічно, а трансформувати, беручи до уваги особливості нашого середовища, його загальнонаціональні інтереси та інтереси окремої особистості.

Доречність такого погляду підтверджується історичним досвідом. У всі часи українські просвітителі не мислили освіченості поза етнокультурою, наголошуючи на тому, що національно сильний характер виробляється лише глибокою, систематичною національною освітою, що творить доконечну виховну цінність. Тому слід долати „як девальвацію загальнолюдських гуманістичних цінностей, так і національного нігілізму, відірваності... від національних джерел” [15, 21].

Сьогодні є всі підстави акцентувати на потребі випереджального розвитку в молодого покоління громадянської свідомості, прагнення до загального блага й інших загальнолюдських громадянських цінностей у тісному поєднанні з їх етнокультурними аналогами. Тому головне завдання системи виховання полягає в тому, щоб її учасники могли безболісно і повноцінно долучитися до складної, а часто й суперечливої системи відносин між людьми, колективами, державами, що залежить від їхнього вміння самостійно мислити, керуючись приписами громадянської культури.

Система виховання має стати гарантом демократичності суспільного устрою та державотворення, слугувати ефективним засобом вибору цінностей, створювати умови для формування в молодого покоління соціальних настанов та ціннісних орієнтацій.

Важлива роль у справі передачі громадянського досвіду учнівській молоді відводиться шкільному вихованню. Від змісту, форм і методів діяльності школи значною мірою залежить успіх національного відродження як країни загалом, так і кожного індивіда зокрема. Якщо залишити школу на традиційному рівні – „з її авторитаризмом і лицемірством, з казенною байдужістю до дитини, зі спалахами ворожості до її батьків – шкільний конвеєр і далі безупину постачатиме суспільству молоде покоління із застарілими, безсистемними напівзнаннями, відлучатиме від праці, позбавлятиме моральної, політичної і громадянської культури. Молодь втратить будь-яку надію на самоутвердження, самовираження, самовдосконалення, у неї зникне мета і сенс будь-яких позитивних мотивів для навчання, роботи, творчості, політичної і громадянської діяльності” [10].

Висновки... В умовах сучасного українського суспільства особливої актуальності набуває проблема формування в молодого покоління громадянської культури. Багатоплановий аналіз сучасних досліджень, присвячених цій проблематиці засвідчує, що це поняття не має єдиного визначення і зазвичай подається дослідниками через значний обсяг різноманітних якостей. Водночас у працях науковців бракує даних про особливості формування громадянської культури з опертям на етнокультурні реалії сучасного українського суспільства. На цьому тлі виникає суперечність між вимогами до громадянських якостей особистості і відсутністю відповідної науково обґрунтованої моделі вирішення цього завдання.

Перспективи подальших розвідок... Подальшого уточнення потребує і сутність самого поняття „громадянська культура”. Адаже в переважній більшості праць, у назву яких винесене це словосполучення, відсутня навіть проста логічність його використання у змісті. Натомість увага зосереджується переважно на питаннях громадянськості або громадянського виховання, що, на нашу думку, є неправомірним з наукового погляду.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Бех І.Д. Передмова // Теоретичні засади формування громадянської культури школярів / Дерев'яно Н.; За ред. В.Костіва. – Івано-Франківськ: Плай, 2002. – С.3-6.
2. Бойченко В.В. Полікультурне виховання молодших школярів у навчально-виховному процесі школи: Дис. ... канд. пед. наук / 13.00.07. – Херсон, 2006. – 217 с.
3. Войтович С.О. Світ соціальних відносин в українській культурі (історико-соціологічне дослідження). – К., 1994. – 238 с.
4. Дерев'яно Н. Теоретичні засади формування громадянської культури школярів / За ред. В.Костіва. – Івано-Франківськ: Плай, 2002. – 199 с.
5. Етнічний довідник: У 3 ч. Ч.1. Терміни та поняття. – К., 1997. – 423 с.
6. Євтух В. Етносуспільні процеси в Україні: можливості наукових інтерпретацій. – К.: Видав. дім „Стилос”, 2004. – 243 с.
7. Іванчук В. Теоретико-методологічні основи формування громадянської культури учнівської і студентської молоді // Джерела. – 1998. – № 3-4. – С.64-68.
8. Канаев Н.М. Глобализация и высшее образование. Взгляд из ЮНЕСКО // Философия образования. – 2005. – №1. – С.26-31.
9. Кучуради И. Философия перед лицом мировых проблем // Вопросы философии. – 2004. – №3. – С.5-11.
10. Манжоло П.Г. Соціокультурний вплив особистості педагога у процесі формування громадянськості сучасної молоді // psyh.kiev.ua

11. Національна доктрина розвитку освіти України // Освіта України. – 2001. – № 29.
12. Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні // Освіта України. – 2004. – №94.
13. Рудич Ф.М. Політологія: Курс лекцій. – К.: Либідь, 2000. – 384 с.
14. Соціальна філософія: Короткий енцикл. сл. / Заг. ред. і уклад.: В.П.Андрущенко, М.І.Горлач. – К. – Харків: ВМП „Рубікон”, 1997. – 382 с.
15. Філіпчук Г.Г. Громадянське суспільство: освіта, етнокультура, етнополітика. – Чернівці: Зелена Буковина, 2002. – 375 с.

Анотація

О.В.Роговец

Гражданская культура как составная этнокультуры личности

В статье рассматривается сущность гражданской культуры, исследуется ее логическая взаимосвязь с этнокультурой личности в современных условиях развития украинского общества.

Ключевые слова: гражданская культура, украинский этнос, этнокультура, гражданское общество, воспитание.

Summary

O.V.Rogovets'

Culture of Citizens as the Component of Ethnoculture of Personality

The essence of culture of citizens is examined in the article, its logical connection with ethnoculture of personality in the modern conditions of the development of the Ukrainian society is studied.

Key words: culture of citizens, Ukrainian ethos, ethnoculture, society of citizens, upbringing.

Дата надходження статті

„11” березня 2008 р.

УДК 371.134+376 (045)

Г.І.САВИЦЬКА,

кандидат педагогічних наук

(м.Хмельницький)

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У даній статті розкрито суть навчально-виховної діяльності майбутнього педагога в умовах інтегрованого навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітніх навчальних закладах. Визначено компоненти готовності до роботи з даними дітьми, які формуються в процесі вивчення дефектологічних дисциплін.

Ключові слова: інтегроване навчання, інклюзивне навчання, діти з особливими потребами, спеціальна освіта, корекційно-виховна робота.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Демократичні зміни в суспільному житті країни зумовили нове бачення, розуміння та переоцінку багатьох сталих положень. Зокрема, у надзвичайно короткий історичний термін було усунуто соціально-політичні та ідеологічні бар'єри, що стримували розвиток системи спеціальної освіти: почали підтримуватися приватні благочинні ініціативи, розширилися права батьків, їм надано право вибору освітнього закладу та форм організації навчання.

Як наслідок – на сучасному етапі однією з альтернативних форм отримання освіти дітьми з особливостями психофізичного розвитку стало інтегроване навчання. Воно, передусім, передбачає перебування дитини з особливими потребами в масовому загальноосвітньому дошкільному чи шкільному закладі, оволодіння нею знаннями, вміннями та навичками в ті ж самі терміни, що й здоровою дитиною. Сама ідея інтеграції базується на тому, що життя й побут людей з обмеженими можливостями мають бути найбільш наближені до умов і стилю життя суспільства, в якому вони перебувають. Це означає, що дитина з порушенням психофізичного розвитку має право задовольняти свої потреби так, як і всі інші члени суспільства.

Ці принципи закріплені низкою міжнародних та вітчизняних правових актів: Декларацією прав дитини, Декларацією про права осіб з відхиленнями в інтелектуальному розвитку, Декларацією про права інвалідів, законами „Про освіту”, в яких стверджується, що всі діти з обмеженими психофізичними можливостями, діти-інваліди мають право на навчання, на здобуття якісної освіти. Однак визнання права – це ще не визнання рівності, а популістське ставлення до цих питань теж може бути згубним.

Одним із перших кроків до спільного навчання дітей з особливостями в розвитку і звичайних дітей в нашій державі стала розробка проекту „Положення про організацію інтегрованого навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітніх (дошкільних) навчальних закладах”, підготовленого науковцями Інституту спеціальної педагогіки АПН України спільно з Всеукраїнським фондом „Крок за кроком”.

Згідно цього положення інтегрування таких дітей здійснюється за однією з форм:

– повною, коли дитина з психологічною готовністю до спільного навчання зі здоровими однолітками та рівнем психофізичного і мовленнєвого розвитку, який відповідає віковій нормі, включається до звичайної групи дошкільного закладу чи класу загальноосвітньої школи. При цьому вона обов'язково має одержувати корекційну допомогу за місцем навчання чи проживання;

– комбінованою, коли дитина з близьким до норми рівнем психофізичного та мовленнєвого розвитку включається до звичайного закладу за умови одержання допомоги з боку вчителя-дефектолога або помічника вчителя;

– частковою, коли дитина, котра не в змозі нарівні зі здоровими однолітками опанувати навчальний матеріал, лише на частину дня інтегрується до „масових” груп або класів;

– тимчасовою, коли діти з особливими потребами об'єднуються із здоровими однолітками 2-4 рази на місяць для проведення спільних виховних заходів.

У проекті цього документа зазначається: в інтегрованих класах або дошкільних групах можуть перебувати діти з порушеннями опорно-рухового апарату, з порушеннями слуху, з важкими мовленнєвими порушеннями, з порушеннями зору, із затримкою психічного розвитку, з обмеженими можливостями інтелектуального розвитку. В цих класах має бути не більше двадцяти учнів, а дітей з особливостями розвитку – не більше трьох. Навчати дітей з особливими потребами мають педагогічні працівники, які підготовлені до роботи в умовах інтегрованого навчання; за потреби вчителі мають працювати з дітьми за індивідуально складеними планами. Індивідуальні навчальні програми розробляються вчителями або вихователями за участю фахівців (психолога, логопеда, дефектолога) та батьків на основі загальних навчальних програм. Оцінюються знання відповідно до порушення, за загальними або спеціальними критеріями за дванадцятибальною системою.

Отже, новій Україні потрібні „нові” дошкільні навчальні заклади та школи, а їм, в свою чергу, – „нові” вихователі (вчителі), які б поєднували в собі високу духовність і педагогічну майстерність, що формується й удосконалюється в процесі практичної діяльності. Саме таке завдання стоїть перед педагогічними вузами – підготувати висококваліфікованого працівника, який готовий до здійснення інклюзивного навчання та виховання.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Проблема інтегрованого навчання та виховання дітей з особливими потребами в загальноосвітніх закладах стала предметом вивчення вітчизняних психологів та педагогів, серед яких В.Бондар, Л.Дробот, В.Засенко, Т.Ілляшенко, А.Колупаєва, В.Синьов, Т.Скрипник, Н.Стадненко, О.Таранченко, В.Тарасун та ін.

Формулювання цілей статті... Метою даної статті є розгляд проблеми інтегрованого навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітніх закладах, а також обґрунтування необхідності цілеспрямованої підготовки студентів педагогічних навчальних закладів до роботи з даною категорією дітей.

Вклад основного матеріалу... Готовність педагога до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами розглядають як інтегровану якість особистості, яка включає систему мотивів, станів, знань, умінь і навичок, певного досвіду вчителя, особистісних якостей, які забезпечують успішну педагогічну діяльність [4]. У структуру такої готовності входять функціонально зв'язані та взаємозумовлені компоненти — мотиваційний, когнітивний, операційний, оціночний та особистісний. Якщо перші три компоненти (мотиваційний, когнітивний та операційний) мають функціональний характер, то четвертий та п'ятий компоненти готовності — це особистісні характеристики, які формуються в процесі діяльності та спілкування з людьми, розвитку особистості.

Мотиваційний компонент – це сукупність мотивів, адекватних змісту діяльності педагога в інклюзивному класі. Означений компонент може містити основні групи мотивів: соціальні (громадська позиція), педагогічні (гуманістичні засади сучасної педагогіки), особистісного розвитку (пов'язані із самопізнанням, самоаналізом та самовдосконаленням), зовнішньої привабливості (престижність через втілення демократично-гуманістичних ідей, впровадження інновацій). Зазначимо, що діяльність педагога полімотивована, в її основі лежить кілька мотивів, які можуть належати до різних смислових груп.

Когнітивний компонент – це система знань, необхідних педагогові для успішної реалізації інклюзивного навчання. Ці знання включають основи корекційної педагогіки, психологічні особливості учнів з освітніми потребами, форми та методи роботи з ними, володіння інноваційними технологіями тощо.

Операційний компонент – це комплекс умінь та навичок, які забезпечують успішність здійснення інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Це, зокрема, вміння організувати навчальну діяльність як індивідуальну, так і групову; складати індивідуальний навчальний план; співпрацювати з батьками та необхідними спеціалістами; спілкуватися та вирішувати проблемні ситуації з учасниками навчально-виховного процесу, а також навички ведення спостереження.

Оціночний (рефлексивний) компонент включає в себе рефлексію власної діяльності, аналіз проблем, що виникають, самоаналіз, усвідомлення впливу власної особистості на педагогічний процес.

Особистісний компонент – це система особистісних характеристик, які впливають на результативність педагогічної діяльності. Ці характеристики можна умовно об'єднати в групи за ставленням: до інклюзивного навчання, демократичність сповідання гуманістичних ідей, готовність до „ризиків” з метою досягнення успіху, процесу втілення інклюзивного навчання (творчість, гнучкість), інших учасників навчально-виховного процесу (емпатія, комунікабельність, толерантність, адекватне сприйняття) та самого себе (позитивна Я-концепція, емоційна стійкість, здатність до саморегуляції, вольові якості). У створенні моделі готовності педагога до інтегрованого навчання та виховання дітей з особливими потребами використали аналіз поліфункціонального застосування поняття суб'єкта діяльності, який дозволяє виділити спільне в багатьох визначеннях – здатність ставати в певну професійну позицію стосовно своєї діяльності. Стати таким суб'єктом означає якісно освоїти дану діяльність, оволодіти нею й творчо ставитися до її здійснення. Визначення власної позиції, загалом, – означає самостворення особистості в контексті професійної діяльності й вибудовування на цій основі професійної Я-концепції [2].

Усі зазначені компоненти в основному формуються в педагогів у процесі навчальної діяльності у вищих навчальних закладах, зокрема, в процесі вивчення дефектологічних дисциплін.

Наказом МОН України за № 691 від 2 грудня 2005 р. „Про створення умов щодо забезпечення права на освіту осіб з інвалідністю” передбачено введення навчальної дисципліни „Основи корекційної педагогіки” (з 01.09.2006 р.) у вищих навчальних закладах, які готують фахівців за напрямом „Педагогічна освіта”. Завданням курсу є забезпечення необхідної теоретичної підготовки студентів до роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання. Вивчення курсу „Основи корекційної педагогіки” сприяє формуванню в студентів системи знань (когнітивного компонента):

- особливостей пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери дітей з порушенням розвитку;
- причин виникнення відхилень у їх розвитку;
- проблем їх навчання та виховання;
- загальних та спеціальних принципів та методів корекційно-виховного впливу;
- принципів організації та комплектування корекційно-освітніх класів та груп;
- оптимальних умов для життєдіяльності кожної дитини, її саморозвитку й самореалізації [1].

Підготовка сучасного спеціаліста передбачає, що ще в стінах навчального закладу він має оволодіти методологією самоосвіти, самовиховання, самовдосконалення, що є важливим завданням активізації самостійної роботи. З цією метою використовується матеріал лекційних та семінарських занять. Лекційний матеріал створює проблемний фон з визначенням орієнтирів, які наповнюються змістом в процесі підготовки студентів до семінарських занять. Велику користь в оволодінні спеціальними знаннями приносить робота з психолого-педагогічною літературою, статтями журналів „Дефектологія”, „Практичний психолог”, „Початкова школа”, „Дошкільне виховання”, „Розкажіть онуку” та ін. Конспектуючи найбільш важливі питання, які мають науково-практичну значимість, новизну, актуальність, роблячи висновки, висловлюючи практичні зауваження, студенти глибше розуміють завдання спеціальної освіти.

Знання, отримані студентами в процесі вивчення курсу, сприяють формуванню операційного компонента. Майбутні педагоги оволодівають необхідними практичними вміннями та навичками, які допоможуть в подальшій професійній діяльності правильно організувати корекційно-виховну роботу з дітьми з порушенням психофізичного розвитку та проводити самостійні експериментальні дослідження з метою вдосконалення навчально-виховного процесу.

Педагог повинен уміти співпрацювати з батьками та фахівцями (дефектологами, психологами, соціальними педагогами, лікарями та ін.). З цією метою на заняття та самостійне опрацювання виносяться різноманітні завдання проблемно-пошукового змісту. Наприклад, кожному студентові дається педагогічна задача, вирішення якої передбачає визначення порушень у дитини, розробки індивідуального плану роботи з нею, створення рекомендацій для батьків тощо.

У процесі вивчення курсу „Основи корекційної педагогіки” формується й оціночний компонент, який включає в себе аналіз власної діяльності, проблем, що виникають, самоаналіз, усвідомлення впливу власної особистості на педагогічний процес.

Студенти вчаться аналізувати проблеми, що виникають, знаходити шляхи їх вирішення, шукати в роботі нові, більш досконалі прийоми, оцінювати й порівнювати результати з поставленими

завданнями. З метою формування в майбутніх педагогів здатності до аналізу та самоаналізу на заняттях застосовуються різноманітні схеми, вправи, задачі проблемно-пошукового змісту, а також проводиться обговорення та оцінювання результатів власної діяльності.

Проте професійних знань, педагогічних навичок та вмінь недостатньо для того, щоб педагог міг заволодіти серцями своїх вихованців і повсякденно впливати на їхню діяльність, поведінку, самовиховання, сприяти гармонійному всебічному розвитку, успішній соціалізації. Щоб це відбулося, йому потрібно бути яскравою, всебічно розвинутою, високоморальною особистістю. Саме формуванню особистісного компонента сприяють виховні цілі занять курсу „Основи корекційної педагогіки”. Зміст навчальних занять спрямований на виховання в студентів високої духовності, гуманістично орієнтованого професійного світогляду та педагогічної майстерності, які вдосконалюватимуться протягом практичної роботи в загальноосвітніх закладах. На заняттях неодноразово наголошується, що педагог – це людина, яка може зрозуміти дитину, здатна бачити світ її очима, визнавати й розвивати в ній особистість, гідну поваги. Вже на студентській лаві майбутній педагог повинен засвоїти, що головна цінність загальноосвітніх навчальних закладів – діти та їх життя. Дитина не засіб, а мета виховання, тому не дитину слід пристосовувати до навчального закладу, а навпаки – навчальний заклад до потреб дитини. Педагоги мають пристосовуватись до неї, щоб не ламати природу дитини, піднімати її на максимально можливий рівень.

Висновки... Таким чином, у процесі вивчення курсу “Основи корекційної педагогіки реалізуються завдання підготовки студентів до роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання, а також формуються компоненти даної готовності. Отже, в основу підготовки майбутніх педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку покладено ідею професійного та особистісного зростання й самовдосконалення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Корекційна педагогіка. Навчальна програма для вищих навчальних закладів IV рівня акредитації / Укладач Савицька Г.І. – Хмельницький: Вид-во ХГПА, 2007. – 10 с.
2. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
3. Савицька Г.І. Интеграция – перспективная форма навчання дітей з особливими потребами // Дефектологія. – 2003. – №3. – С. 48-50.
4. Спеціальна педагогіка: Понятійно-термінологічний словник / За ред. академіка В.І.Бондаря. – Луганськ: Альма-матер, 2003.– 436 с.

Аннотація Г.И.Савицкая

Подготовка студентов к работе с детьми, которые имеют отклонения в развитии в условиях интегрированного обучения в общеобразовательных учреждениях.

В статье раскрыто суть учебно-воспитательной деятельности будущего педагога в условиях интеграционного обучения детей имеющих отклонения в развитии. Определены компоненты готовности к работе с такими детьми, которые формируются в процессе изучения дефектологических дисциплин.

Ключевые слова: *интегрированное обучение, инклюзивное обучение, дети имеющие отклонения в развитии, специальное образование, коррекционно-воспитательная работа.*

Summary

H.I.Savits'ka

Students' Training for the Mentally Deficient Children's Integrated Education in General Educational Establishments

The article deals with the essence of a teacher's educational activity in the circumstances of mentally deficient children's integrated education in general educational establishments. The readiness for work components, that are formed in the process of study of mental defects and physical handicaps studying is defined.

Key words: *integrated education, mentally deficient children, specialist education, correctional and educational work.*

Дата надходження статті до редакції

„5” травня 2008 р.

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ОСОБИСТІСНОГО ТА ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ

У статті актуалізовано проблему формування готовності майбутніх педагогів до особистісного та професійного самовдосконалення; визначено сутність процесу професійно-педагогічного самовдосконалення, його структурні компоненти, критерії, показники та етапи, конкретизовано зміст поняття „готовність до професійно-педагогічного самовдосконалення” та проаналізовано результати дослідження з виявлення рівнів професійно-педагогічного самовдосконалення студентів вищого педагогічного навчального закладу.

Ключові слова: готовність до самовдосконалення, особистісне та професійне самовдосконалення, самотворення, самоосвіта, самовиховання, самоактуалізація, самоменеджмент.

Постановка проблеми в загальному вигляді... У сучасному соціокультурному просторі особливої значущості набуває проблема виховання активного громадянина, відповідальної, творчої особистості, здатної до постійного самовиховання і саморозвитку, спроможної реалізувати свій потенціал на користь суспільству. На розв'язання цього завдання спрямовані Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті (2001), Закон України „Про вищу освіту” (2002), Програма щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України (2004), Концепція національного виховання (1996), Концепція громадянського виховання особистості (2000), Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні (2004) та ін.

В Україні існують передумови для оновлення змісту і технологій виховання, в процесі якого відбувається становлення особистості, її залучення до створеної людством системи цінностей. Водночас соціальний фон виховання молоді залишається недостатньо позитивним. Прискорення трансформації суспільства, зміни в поглядах на життєві ідеали, призвели до виникнення в молоді відчуття нестабільності, невизначеності життєвих перспектив. Тому, як ніколи, актуальною виступає необхідність запровадження у навчально-виховну практику такої моделі виховання й самовиховання молоді, яка б давала їй змогу самостійно формувати систему цінностей, адекватну сучасним умовам життя, і на її основі оптимально вирішувати питання власної життєтворчості. Одним із важливих шляхів вирішення названої проблеми виступає оновлення традиційних методів та форм професійної підготовки студентів – тієї соціальної категорії та вікової групи, у якій внаслідок її психологічних та соціальних особливостей найбільш активно виявляється потреба у самоствердженні, самореалізації, але яка не завжди цілеспрямовано здійснює ці процеси.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Особливого значення набуває дана проблема для випускників вищих педагогічних навчальних закладів, адже результати наукових досліджень (А.Д.Демінцев, Н.В.Кузьміна, Н.В.Кухарев та ін.) свідчать про наявність дефіциту професіоналізму молодих учителів у середніх закладах освіти. „Серед досліджених 1500 педагогів за рівнем продуктивності високопродуктивні становлять 1,5%, продуктивно працюючі – 15,1%, середньопродуктивні – 59,1%, малопродуктивні – 24,2%” [1, 12].

З метою розв'язання проблеми формування готовності особистісного та професійного самовдосконалення студентів ученими було розроблено фундаментальні науково-теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутнього вчителя (О.Абдуліна, В.Бондар, Ф.Гонболін, Н.Дем'яненко, М.Євтух, Н.Кузьміна, В.Сластьонін, В.Семиченко, В.Хомич та ін.). Дослідження окремих аспектів готовності до професійно-педагогічного самовдосконалення та шляхів її формування перебувало в центрі уваги багатьох дослідників (Т.Тихонова, Т.Степанова, М.Костенко, П.Харченко), до самоосвіти (Ю.Калугін, О.Малихін, І.Наумченко), самовиховання (С.Єлканов, О.Кучерявий, Л.Рувінський), самоактуалізації та самореалізації (Є.Бакшеева, Г.Балл, Ю.Долінська, В.Калошин, М.Лазарев, Н.Сегеда), мотивації професійного самовдосконалення педагога (Б.Кондратюк, О.Борденюк), розвитку майбутнього вчителя як суб'єкта професійної діяльності і розвитку (О.Пехота, Г.Аксьонова) та ін.

В наукових дослідженнях підкреслюється діалектична єдність особистісного та професійного аспектів самовдосконалення (І.Донцов, В.Лозовий, В.Тертична та ін.), обґрунтовується зв'язок самовдосконалення з творчістю, суб'єктивністю, самореалізацією людини (М.Бердяєв, В.Губін, А.Маслоу, В.Соловйов, С.Франк, Е.Фром та ін.), виявляється співвідношення об'єктивного і суб'єктивного, виховання й самовиховання, освіти й самоосвіти, а також педагогічного керівництва останніми (А.Айзенберг, Л.Буєва, Г.Глезерман, А.Громцева, І.Донцов, С.Єлканов, С.Ковальов, О.Кочетов, О.Малихін, Л.Рувінський, Г.Сериков, В.Шпак та ін.), висвітлюється проблема особистісного та

професійного розвитку вчителя в системі педагогічної майстерності та творчості (Н.Гузій, І.Зязюн, В.Кан-Калик, Н.Кічук, Ю.Кулюткін, М.Лазарєв, Л.Мітіна, С.Сисоева та ін.).

Формулювання цілей статті... Попри всю варіативність і багатогранність висвітлення вченими проблеми підготовки майбутніх педагогів до різних форм професійної самоактивності невизначеними є питання сутності професійно-педагогічного самовдосконалення, його провідних особистісних детермінант, традиційно закріплених у терміні "готовність". Наукового вирішення потребують існуючі в педагогічній теорії і практиці суперечності між соціальним запитом на педагога здатного до неперервного професійного самовдосконалення та недостатнім рівнем її сформованості у випускників педагогічних ВНЗ; визнанням особистісної детермінованості професійного самовдосконалення педагога та невизначеністю змісту й структури його готовності до самовдосконалення; усвідомленням викладачами необхідності у формуванні готовності студентів до самовдосконалення на особистісно зорієнтованій та інтегративній основі й нерозробленістю відповідних організаційно-методичних засад її формування та ін..

Отже, метою нашої статті є визначення сутності процесу професійно-педагогічного самовдосконалення, характеристика його структурних компонентів, критеріїв, показників та етапів здійснення, конкретизація змісту поняття „готовність до професійно-педагогічного самовдосконалення” та аналіз результатів дослідження з виявлення рівнів професійно-педагогічного самовдосконалення студентів вищого педагогічного навчального закладу.

Виклад основного матеріалу... Тривалий час вважалося, що виховання особистості майбутнього вчителя в процесі його професійного навчання забезпечується засвоєнням системи педагогічних знань. І чим більшою була інформаційна насиченість такого навчання, тим кращою здавалася підготовка вчителя. Але практика засвідчила хибність такого підходу. Реальне шкільне життя ставить у такі ситуації, коли самих теоретичних знань замало, потрібні практичні вміння й навички. Крім того, „...молодий учитель починає усвідомлювати, що саме він, його особистість, є своєрідним „інструментом” організації взаємодії з учнями. Так виникає не передбачена попереднім досвідом навчання проблема вивчення і вдосконалення власної психотехніки, мовлення, невербальної поведінки” [5, 15].

Сучасними вищими навчальними педагогічними закладами накопичено певний позитивний досвід як традиційних (дискусійних, клубних, творчих) так і інноваційних (інтерактивних, рефлексивних, проектних) форм аудиторної та позааудиторної навчально-виховної роботи. Разом з тим, вона не завжди здійснюється системно і недостатньо стимулює розвиток самовиховної активності студентів, особливо у напрямі формування готовності до особистісного та професійного самовдосконалення.

Розгляд цілей, завдань, змісту навчальних програм виявив, що питання самовиховання у професійно-педагогічній підготовці часто вивчаються суто теоретично, а отримані знання досить формальні і недостатньо висвітлюють зміст і напрями самовиховання особистості. Мало уваги приділяється педагогічному забезпеченню трансформації знань студента у відповідні вміння самовиховної діяльності.

У цілому, ми визначаємо професійно-педагогічне самовдосконалення як процес і результат творчого, цілеспрямованого, самостійного, самодетермінованого руху студента до вершин особистісного і професійного розвитку, що досягається завдяки самоосвіті, самовихованню, самоактуалізації й самоменеджменту майбутнього педагога та забезпечує його творчу самореалізацію в професії.

Розглянемо сутнісні складові професійного самовдосконалення студента, що відображають специфіку основних форм його реалізації та вказують на характер самоактивності особи:

- самоосвіта, що спрямовується на оновлення і поглиблення наявних у спеціаліста знань з метою досягнення бажаного рівня професійної компетентності;
- самовиховання, що забезпечує систематичне формування й розвиток позитивних і усунення негативних професійно значущих рис і якостей;
- самоактуалізація, в ході якої досягається актуалізація і мобілізація в окремий період часу власних сутнісних сил і потенцій педагога.
- самоменеджмент, як технологія оптимального використання часу та цілеспрямованого регулювання дій і поведінки студента відповідно до поставлених задач і обраних пріоритетів.

Виділені провідні форми самовдосконалення майбутнього вчителя тісно взаємодіють та реалізуються за допомогою методів пізнання і самопізнання, творення і самотворення. Зокрема, в ході професійної самоосвіти студент на основі пізнання поглиблює набуті та засвоює нові професійно значущі знання, ознайомлюється з оригінальними методичними розробками, збагачує педагогічний тезаурус, підвищує свою професійну компетентність і загальну ерудицію, розширює професійну свідомість, розвиває педагогічне мислення та ін. У процесі професійного самовиховання майбутній педагог на основі самопізнання і самотворення досягає розвитку й удосконалення необхідних професійно значущих рис і якостей. Самопізнання (окремими прийомами якого є самоспотереження, самоаналіз, самовипробування, самооцінка, самопрогнозування та ін.) дозволяє виявити реальний стан розвитку окремих рис і якостей студента, чим сприяє актуалізації прагнення до самовиховання, уточненню його цілей, а нерідко й

забезпечує безпосередню самозміну студента в результаті досягнутого самоусвідомлення. Самотворення (що реалізується в таких прийомах, як саморегуляція, самостимулювання, самоінструкція, самоконтроль, самозвіт, самопереконавання, самонавіювання, самонаказ, самозобов'язання, тренування та ін.) проявляється у різноманітній перетворюючій і удосконалюючій активності майбутнього педагога, спрямованій на розвиток власної особистості як професіонала. Самоактуалізація ж студента, розгортання його внутрішніх сил: творчих здібностей, мотивів, умінь, життєвих цінностей, стає можливою завдяки творчості, в якій відбувається розвиток і прояв індивідуальності студента як майбутнього професіонала, об'єктивація його професійно-творчого потенціалу.

Процесуально професійно-педагогічне самовдосконалення розгортається в таких етапах, як діагностування, цілепокладання, планування, виконання, контроль і корекція, провідним механізмом реалізації яких виступає самоменеджмент студента.

Готовність до самовдосконалення – вищий рівень розвитку готовності до самовиховання. Поняття готовності до самовдосконалення слід розглядати і в широкому розумінні цього терміну, виділяючи у ньому соціально-культурний, професійно-духовний і особистісно розвивальний аспекти. Слід відзначити наступність зв'язків як у системі „професійно-педагогічна готовність майбутнього педагога до самостійної праці”, так і у мікросистемі „готовність студента до самовдосконалення”. Однак наступність зв'язків не здійснюється автоматично, а потребує значних зусиль з боку суб'єкта самовиховання – студента і викладачів. Стратегія і тактика теорії професійного самовиховання будується на положеннях концепції цілісності і особливостях її реалізації в професійній підготовці майбутніх учителів.

Для визначення рівнів професійного самовдосконалення студентів ми вважаємо за необхідне з'ясувати його критерії і показники. Аналіз різних підходів до цієї проблеми, реалізованих у працях С.Л.Лобанова, О.М.Латишева, В.Я.Слепова, Я.М.Мусіна, В.І.Мечнікова, дозволяє виділити критерії та основні показники професійного самовдосконалення студентів педагогічного закладу:

1. Змістовно-мотиваційний, що відображає мету і зміст професійного самовдосконалення і ступінь його відповідності вимогам професійної діяльності.

Основними показниками професійного самовдосконалення відповідно до змістовно-мотиваційного критерію є: наявність знань про сутність і особливості професійного самовдосконалення; прояв потреби у виробленні позитивних та усуненні негативних властивостей, важливих для майбутньої професії.

2. Організаційно-діяльнісний, що містить організацію самовиховання, його планування, цілеспрямованість, емоційно-вольову насиченість.

Основними показниками професійного самовдосконалення відповідно до організаційно-діялісного критерію є: вміння організувати професійне самовиховання та самоосвіту; наявність самокритичності в оцінці своєї поведінки, вчинків та результатів навчально-виховної діяльності; активна та планомірна робота над собою згідно з метою професійного самовдосконалення.

3. Психотехнічний, що відображає рівень володіння прийомами і методами самовиховання і професійного самовдосконалення.

Основними показниками професійного самовдосконалення відповідно до психотехнічного критерію є: самостійність вибору засобів, прийомів та основних напрямків професійного самовдосконалення; прояв активності у пошуку нових способів вирішення завдань професійного самовдосконалення; коригування роботи над собою. Під час розгляду критеріїв і показників професійного самовдосконалення студентів необхідно враховувати, що усі вони є тісно взаємозалежними.

Проведене діагностичне дослідження студентів ХГПА дало змогу виявити три рівні готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення: низький, середній та високий. Низький рівень спостерігався майже у половині (48%) студентів, які усвідомлюють значення професійного самовдосконалення і педагогічної праці взагалі, але не виражають прагнення ними займатись, мають егоїстичні бажання отримання насолоди й уникнення неприємностей у всіх сферах свого життя; їхні знання про сутність і зміст професійно-педагогічного самовдосконалення поверхові, нестійкі і найчастіше існують на рівні загальних уявлень і вражень; педагогічна дійсність і власна особистість як професіонала усвідомлюються неточно, неглибоко й уривчасто; такі студенти демонструють низьку сформованість умінь по самовдосконаленню та не проявляють активності щодо їх реалізації у власному житті та навчанні, систематично ухиляються від виконання самостійної роботи, творчих вправ.

Середній рівень властивий досить значній кількості (46%) студентів, які характеризуються нестійким прагненням до особистісно-професійного самовдосконалення, поверховістю педагогічних інтересів, прийняттям гуманістичних цінностей та ідеалів на рівні загальноприйнятих гасел без усвідомлення шляхів їх реалізації в практиці педагогічної діяльності; різнобічними але неглибокими знаннями в сфері професійно-педагогічного самовдосконалення; ситуативно проявленою позицією „Я – майбутній педагог”, розвинутою рефлексивністю та сформованістю більшості педагогічних умінь, проте в їх діях по самовдосконаленню простежується операційна одноманітність і функціональна незрілість, їхня активність в напрямку власного особистісно-професійного зростання нестійка, здійснюється нерегулярно, з недостатньою інтенсивністю і потребує зовнішнього керівництва.

Високий рівень простежується лише у 6% студентів, яким притаманне стійке прагнення до самовдосконалення у педагогічній професії, що базується на глибоких переконаннях у його особистісній і суспільній значущості; сформованість гуманістичних цінностей, що супроводжується прагненням та усвідомленням особливостей їх реалізації у практиці навчально-виховного процесу; розвинута аутопедагогічна компетентність й професійна свідомість і самосвідомість, надситуативне педагогічне мислення, схильність і здатність до рефлексії, стійка позитивна Я-концепція; вільне володіння різними видами самовдосконалюючої активності та стійка активність щодо їх реалізації у власній життєдіяльності; разом з тим ці студенти потребують певної консультативної допомоги в справі власного професійного зростання.

Висновки... На нашу думку, для розв'язання проблеми необхідно створити комплекс педагогічних умов, спрямованих на успішне формування готовності майбутніх педагогів до особистісного та професійного самовдосконалення, оскільки традиційні умови професійно-педагогічної підготовки не в повній мірі сприяють виробленню в них стійких мотивів самовиховної діяльності.

Одним із ефективних засобів формування у студентів позитивного ставлення до необхідності самовдосконалення є використання орієнтованих на самовиховання інтерактивних форм і методів аудиторної і позааудиторної роботи: бесід, диспутів, тренінгів, годин спілкування, засідань клубів; рефлексивних: методик самопізнання, щоденників самовдосконалення; створення особистісно-професійних автопортретів, розробки програм життєтворчості; творчих: проектів, літературних світлиць, тематичних вечорів, конкурсів, свят, читацьких конференцій.

Особливо дієвим методом активізації самовиховання ми вважаємо складання студентами програм життєтворчості, оскільки саме цей вид роботи активізує мотиваційну, когнітивну, рефлексивну сфери студента, сприяє усвідомленню себе суб'єктом особистісно-професійного розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Вайніленко Т.В. Діагностика готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення: Методичні рекомендації. – К.: НПУ, 2005. – 52 с.
2. Вайніленко Т.В. Критерії та рівні готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення // Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм: проблеми теорії і практики підготовки вчителя-вихователя-викладача: Матер. Всеукр. наук.-практ. конф. (Київ, 29 березня – 1 квітня 2005 р.). – К.: НПУ, 2005. – С.58-61.
3. Єрмаков І.Г., Пузіков Д.О. Життєтворчі компетенції особистості: практико-орієнтований посібник. – Донецьк: Каштан, 2007. – 242с.
4. Середа І.В. Педагогічна підготовка майбутнього вчителя в умовах реформування освіти // Науковий вісник Миколаївського державного педагогічного університету. Випуск 4. – Миколаїв: МДПУ, 2001. – С.111-120.
5. Шестакова Т.В. Сутність та зміст професійно-педагогічного самовдосконалення // Науковий вісник Чернівецького університету. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць. – Чернівці: Рута, 2005. – Випуск 278. – С.13-20.

Анотація

Т.Н.Северина

Формирование готовности к личностному и профессиональному самосовершенствованию будущих педагогов

В статье автор акцентирует внимание на проблеме формирования готовности будущих педагогов к личностному и профессиональному самосовершенствованию; определяет суть процесса профессионально-педагогического самосовершенствования, его структурные компоненты, критерии, показатели и этапы, конкретизирует смысл понятия „готовность к профессионально-педагогическому самосовершенствованию”, а также анализирует результаты исследования уровней профессионально-педагогического самосовершенствования в высшем педагогического учебного заведения.

Ключевые слова: *готовность к самосовершенствованию, личностное и профессиональное самосовершенствование, самотворчество, самообразование, самовоспитание, самоактуализация, самоменеджмент.*

Summary

T.M.Severina

Forming Readiness for Personal and Professional Self-Improvement of Future Teachers

The author makes an emphasis on the problem of forming readiness for personal and professional self-improvement of future teachers, defines the essence of professional-pedagogical self-improvement process, its structural components, criteria, indicators and stages, concretizes the sense of the concept „readiness for personal and professional self-improvement” and also analyzes the results of the research the levels of students’ readiness for professional-pedagogical self-improvement at higher educational pedagogical institutions.

Key words: *readiness for self-improvement, personal and professional self-improvement, self creation, self-training, self-education, self-actualisation, self-management.*

ОСОБЛИВОСТІ ОЦІНЮВАННЯ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МУЗИКИ

У статті розглядаються особливості оцінювання школярів на уроках музики в умовах особистісно орієнтованого навчання.

Ключові слова: оцінювання знань, педагогічна оцінка, самооцінка, особистісно орієнтоване навчання.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Проблема контролю рівня знань як найважливішої та найнеобхіднішої складової навчального процесу завжди була актуальною для педагогічної науки.

Оволодіння методикою перевірки знань і оцінювання навчальних досягнень учнів – нелегка, але обов'язкова справа кожного вчителя. Особливо це стосується уроку музики, де оцінка здатна як стимулювати музичний розвиток дитини, так і стримувати його, в залежності від того, наскільки вдало вона застосовується.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Важливому значенню педагогічної оцінки в навчально-виховному процесі присвячено ряд наукових праць, у яких висвітлено окремі аспекти даної проблеми (А.Алексюк, Ш.Амонашвілі, Б.Ананьев, Ю.Бабанський, І.Лернер, Е.Перовський, О.Савченко, М.Скаткін, Н.Мойсеюк, В.Оніщук, М.Ярмаченко та ін.).

Окремі теоретичні положення проблеми оцінки на уроках музики розглядали Е.Абдулін, Ю.Алієв, О.Апраксіна, А.Болгарський, Л.Масол, О.Ніколаєва, Г.Падалка та ін. Експериментальній перевірці підлягали методи та засоби контролю й оцінювання на уроках музики, розроблялися критерії, визначалася роль оцінювання в стимулюванні інтересу до музичного мистецтва. Проаналізовано критерії оцінювання за 12-ти бальною шкалою. Однак проблема оцінювання на уроках музики не розв'язана повною мірою й досі.

Формулювання цілей статті... Мета статті – проаналізувати особливості оцінювання школярів на уроках музики в умовах особистісно орієнтованого навчання.

Виклад основного матеріалу... Музична культура транслюється та опановується в процесі музичної освіти школярів, яка має на меті розвиток особистісно позитивного ставлення до цінностей музичного мистецтва шляхом набуття конкретних знань та вмінь, необхідних для повноцінного сприймання, розуміння та відтворення художніх образів, а також здатності до самореалізації в художньо-творчій діяльності [7, 2].

Ефективність навчального процесу залежить певною мірою від правильної організації контролю навчальних досягнень учнів, що передбачає перевірку, облік та оцінювання. Без чітко налагодженої системи контролю, яка забезпечувала б отримання та аналіз необхідної інформації про процес і результати учіння, неможливе його управління [6, 36].

Важливою умовою підвищення ефективності навчально-виховного процесу є систематичне використання педагогом об'єктивної інформації про перебіг та результати навчально-пізнавальної діяльності школярів, яку вчитель отримує в процесі контрольної-оцінювальної діяльності. Пронизуючи всі етапи навчально-виховного процесу, оцінювання впливає як на діяльність учнів, так і на діяльність вчителя. Виступаючи головним показником освітніх результатів школяра, оцінювання впливає на його самооцінку, що накладає безпосередній відбиток на формування особистості загалом. У діяльності вчителя оцінка виступає завершальним етапом контролю за результатами освіти учнів. Водночас вона спонукає вчителя постійно аналізувати якість знань та вмінь учнів, визначає ефективність процесу навчання і виховання, коригує методику викладання, форми та засоби [7, 1].

Вимоги, поставлені перед учителем реформою загальної середньої освіти, великою мірою стосуються перегляду звичних поглядів на оцінювання рівня навчальних досягнень учнів. Запропоновані нові критерії оцінювання мають на меті реалізацію принципів гуманізації і демократизації освіти й спрямовані на методологічну переорієнтацію процесу навчання, розвиток особистості учня. Згідно з прийнятими нормативними документами оцінювання передусім „передбачає врахування рівня досягнень учня, а не ступеня його невдач” [2,3].

Відомо, що оцінювання знань – це активний, систематичний процес. У ході спостереження за діяльністю учнів та їх вивчення під час занять, перевірки ними домашніх завдань, відповідей учитель уявно „оцінює” не тільки якість знань, а й старанність, працелюбність, музичні здібності, психологічні особливості самих учнів. Його оцінні судження, що характеризують якість роботи школярів, сприяють кращому засвоєнню знань, спрямовують дії або відповіді в потрібне русло.

У практиці організації навчального процесу існують загальнопедагогічні вимоги до організації контролю й оцінки знань, умінь та навичок учнів, а саме:

- індивідуальний характер контролю;
- систематичність контролю;
- об'єктивність і умотивованість оцінки знань, умінь та навичок;
- єдність вимог до оцінки знань, умінь та навичок;
- різноманітність форм організації і методів контролю;
- гласність контролю.

Гуманізація освіти вимагає від педагогів щирого і відкритого ставлення до учнів, особливо до тих, хто схильний до конфліктної поведінки. Не можна не погодитися з важливістю впровадження особистісно зорієнтованого підходу до навчання учнів на сучасному етапі, оскільки саме такий підхід дозволяє встановити дружні стосунки і залучити учнів до співпраці.

У сучасних освітянських документах підкреслюється, що особистісно зорієнтована шкільна освіта передбачає:

- застосування нової педагогічної етики спілкування педагогів і учнів (взаємоповага, взаєморозуміння, творче співробітництво);
- обов'язкове особистісне спілкування;
- використання у спілкуванні діалогу (як домінуючої форми співпраці), що формує уміння вільно обмінюватися думками, моделювати життєві ситуації;
- орієнтацію у навчально-виховному процесі на розвиток творчості, творчої активності;
- утвердження всіма засобами цінності дитячої особистості;
- наявність у педагогів уміння організувати одночасно навчання учнів „на різних рівнях складності” і т.ін. [4].

Організація опитування учнів є одним із складних моментів на уроках музики. Найважливіша вимога до оцінки знань і вмінь учнів – об'єктивність, що полягає в точному оцінюванні, адекватному встановленні критеріїв, які виведено в навчальних програмах.

Значний інтерес для вчителів музики становлять критерії оцінювання досягнень учнів, розроблені О.Я.Ростовським, де діагностуються старанність, самостійність та емоційна захопленість музичною діяльністю [5]. До того ж, рівень емоційної чуйності дуже важко піддається діагностиці. Зауважимо, що емоційність – одна із загальних (генералізованих) здібностей, що дається взнаки не тільки в музичних, а й інших видах діяльності, у той час, як музичний слух і почуття ритму – здібності спеціальні. Вони потрібні людині тільки під час музичної діяльності і в інших випадках не виявляються. Але ж відомо, як важливо виховати в дітей емоційну чуйність, співпереживання, і цього можна досягти засобами музики. Сьогодні вчитель в умовах класу ще не має змоги визначити з науковою ймовірністю рівень емоційної чуйності кожної дитини під час сприймання музики. Він може зробити лише поверхові висновки щодо цього. Для ґрунтовних узагальнень потрібні спеціальні наукові дослідження. Втім, у будь-якому випадку, бажано спостерігати за дітьми не тільки на уроках, а й в інших ситуаціях, намагаючись визначити, чи справляє музика на них благотворний вплив [3, 162].

Однак вивчення критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів не зняли проблеми про негативний відтінок контролю взагалі. Нерідко вчителі присвячують цілі уроки перевірці отриманих за певний період знань, викликаючи учнів по-одному та вислуховуючи не стільки спів, скільки тексти вивчених пісень. Таке опитування не відбиває сутності музичного просування дітей і не має нічого спільного з об'єктивною оцінкою роботи кожної дитини.

Оцінний бал – сильний стимул, що має велике виховне значення за умови правильного його використання вчителем. Як оцінка він характеризує тільки знання учнів і не може бути нагородою чи засобом покарання. Прийомом захоочення або догани мають служити зауваження та пояснення вчителя щодо виставленої оцінки. [2, 23].

Зважаючи на те, що кожна оцінка має в собі частину суб'єктивного, основне завдання вчителя – стимулювати в учнів процес пізнання, мотивувати їхню навчальну діяльність, створювати ситуацію успіху. За досягнення учнем навіть мінімального рівня засвоєння знань, умінь і навичок принципово важливо виставляти позитивну оцінку, що дасть школяреві змогу з часом підвищити рівень своїх досягнень, отримати вищий бал. Але неприпустимо „дарувати” бали (це не просто розхолоджує дітей, а й знижує авторитет учителя, учні перестають взагалі готуватися до уроків, сподіваючись на подальші „подарунки” [2, 23].

Оцінювати роботу можна не тільки балами (що є обов'язковою вимогою навчальних програм). Оцінка може виявитися у похвалі словом, жесті, інтонації, міміці вчителя, короткому судженні, догані, оціночному висловлюванні. Слід погодитися з Ш.Амонашвілі, що поняття „оцінка” більш широке, ніж поняття „бал” (кількісне відображення оцінки) [6, 37]. Вчений визначає оцінку як „специфічний вид активності”, а також „самостійної діяльності”, що підпорядкована головній меті – „стимулювати і

спрямовувати” весь процес навчання і виховання учнів. Він виділяє два види змістової оцінки – зовнішня (робить учитель або однокласник) та внутрішня або рефлексорна (самооцінка) [1].

Вчені доводять, що для формування самооцінки учнів неабияке значення має гуманний характер взаємин учителя зі своїми вихованцями, зокрема керівництво навчанням з позицій інтересів дітей, віра в їхні можливості, повага до них [3, 2].

Учитель, який стоїть на позиціях педагогіки співробітництва використовує оцінку насамперед як засіб заохочення, доповнюючи відзнаку словесним коментарем. Педагогічно виправданими можна вважати відзнаки за підготовку домашніх завдань, рекомендовані окремими вчителями. Виконання вдома навчальної роботи свідчить про інтерес до музики (чи про сумлінне ставлення до уроків), який необхідно заохочувати. Гуманний учитель у кожній дитині помітив і заохотив щось позитивне: в одних – правильне, виразне виконання пісні, в інших – вміння уважно слухати музику й розповідати про неї, у третіх – спробу знайти нестандартний варіант інструментального супроводу тощо. Він зауваження висловлює доброзичливо. Головне – педагогічна оцінка має бути оптимістичною і стимулювати віру дитини у свої сили [3, 163], адже бувають випадки, коли діти відчувають музику внутрішньо, а зовні цього не виявляють. Саме тому майстром педагогічної праці вважається той вчитель, який вміє „перевести” стимули у мотиви навчальної діяльності, зокрема пізнавальної (інтерес до навчання, бажання здобути глибокі знання з предмета, емоційна зацікавленість в досягненні художнього „Я” твору тощо).

Прогресивне значення мають погляди В.Сухомлинського на педагогічну оцінку. Видатний український педагог-гуманіст у праці „Сто порад учителям” [8] зазначає, що бажано уникати запитань, у відповіді на які точно повторюється інформація вчителя або завчене з книжки. В основі повторення має бути трансформація знань. Йдеться про таке поступове розумове заглиблення в знання, внаслідок якого учень щоразу, повертаючись до вивченого раніше, бачить у фактах, явищах, закономірностях щось нове, розглядає, аналізує якісь нові сторони, ознаки, особливості фактів, явищ, закономірностей. Викладені міркування про особливості оцінної діяльності вчителя стосуються й уроків музики з їхньою специфікою.

Як відомо, музична діяльність на уроках, зокрема хорівий спів і слухання музики, має здебільшого колективний характер. Розучуючи пісню, вчителі, як правило, прагнуть, аби школярі зрозуміли, що від старанності кожного учня залежить якість виконання твору класом [3, 165].

Д.Кабалевський розглядав питання про педагогічну оцінку, враховуючи специфіку уроку музики, а саме, його колективний характер (хор, оркестр). Автор зазначає, що „клас, який слухає музику, – найтендітніша і, напевне, найчутливіша аудиторія з усіх можливих музичних аудиторій (особливо в початковій школі)... Тільки в умовах колективу в душах зовсім ще не досвідчених у музиці дітлахів народжуються якісь невідомі нам процеси, що роблять їх чутливими слухачами” [3]. Композитором також обґрунтована доцільність оцінювання колективної діяльності школярів: „клас – хор” і „клас – концертна зала”, де загальну оцінку коректують індивідуальними, які виставляють кожному учневі.

Подібні рекомендації у своїх працях виклала Н.Гродзенська. Вона використовувала будь-яку нагоду, щоб підкреслити єдність дій дітей, показати загальні результати їхньої роботи, виховуючи почуття відповідальності за колективну працю. Поряд з індивідуальною оцінкою за співи виставляла й колективну. Перші оцінки записувала на дошці під час роботи над піснею, як тільки в співах виявлялися помітні зрушення. З наближенням дітей до якіснішого виконання оцінка підвищувалася. Як слушно вважає досвідчений учитель-методист, такий прийом сприяє згуртуванню дітей, виховання в них відповідальності за успіх загальної справи. Звертаємо увагу й на доброзичливе ставлення Н.Гродзенської до учнів: першу оцінку вона виставляла тоді, коли діти співали взагалі непогано. Педагог не карала відзнакою, а заохочувала [3, 161].

Проблема педагогічної оцінки на уроках музики складна й суперечлива; судження вчителя залежать здебільшого від того, до якого стилю викладання він схильний; відповідно педагогічна оцінка може бути формальною або змістовною.

Для формальної оцінки, що її застосовує вчитель-авторитарист, характерні:

- єдині критерії оцінювання для всіх учнів без урахування їхніх індивідуальних особливостей;
- однобічність, коли оцінюють тільки знання, вміння, навички;
- фіксація відзнаки здебільшого в балах;
- головна функція оцінки – покарання.

Для змістовної оцінки на уроках учителя-гуманіста характерно:

- відсутність єдиних критеріїв відзначення, урахування індивідуальних можливостей і виявлень кожного учня;
- багатобічність оцінювання;
- посилення ролі словесних оцінних висловлювань учителя;
- головна функція оцінки – заохочування.

Оскільки відзнаки офіційно не скасовані, доцільно удосконалити педагогічну оцінку, зробити все можливе, щоб вона стимулювала дітей до активної навчальної діяльності, виховувала в них найкращі моральні риси [3, 162].

Висновки... Отже, на підставі викладеного можна зробити висновок, що проблема оцінювання на уроках музики потребує оволодіння педагогами діагностичними методиками та більш майстерного професійного використання багатобальної шкали оцінок. Не менш важливо навчати школярів рефлексії (самооцінки власної діяльності). Значний дидактичний досвід, накопичений у педагогічній теорії, слід неупереджено й творчо опрацювати. Це допоможе вчителю замінити формальну педагогічну оцінку особистісно зорієнтованою, без якої не можлива гуманізація навчально-виховного процесу, зокрема на уроках музики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Амонашвили Ш.А. Обучение. Оценка. Отметка. – М.: Знание. – 1980. – 96с.
2. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної освіти / МОН України; інститут педагогіки АПН України. – К.: Перше вересня; Шкільний світ. – Х.: ФОЛІО, 2000. – 126с.
3. Московська Т. Оцінювання – обов'язковий елемент кожного уроку // Завуч. – 2007. – №19-20. – С.23.
4. Печерська Е.П. Уроки музики в початкових класах: Навч. посіб. – К.: Либідь, 2001. – 272 с.
5. Проектирование, обеспечение и контроль качества образования и образовательных услуг: Материалы Третьей Всероссийской конференции по качеству образования и Пятой Международной конференции „Развитие через качество”. – Москва-Тольятти: Изд-во „Тол ПИ”, 2000. – 144 с.
6. Ростовський О.Я. Оцінювання музично-освітніх досягнень учнів на уроках музики як педагогічна проблема // Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету. – Ніжин: НДПУ. – №2. – 2001. – С.5-11.
7. Рукасова С. Оцінювання знань учнів як педагогічна проблема // Рідна школа. – 2003. – №4. – С.36.
8. Семко М.І. система оцінювання результатів музичної освіти школярів: Автореф. дис. пед. наук: 13.00.07 / Київський інститут проблем виховання АПН України. – К., 2001. – 19с.
9. Сухомлинский В.А. Избр. пр-я: В 5-ти т. / Редкол.: Дзеверин А.Г. (пред.) и др. – К.: Рад. школа, 1979. – Т.2. – 718с.

Аннотація

С.Л.Семчакевич

Особенности оценивания школьников на уроках музыки

В статье рассматриваются особенности оценивания школьников на уроках музыки в условиях личностно-ориентированного обучения

Ключевые слова: оценивание знаний, педагогическая оценка, самооценка, личностно ориентированное обучение.

Summary

S.L.Semchakevych

Peculiarities of Marking of Schoolchildren at the Music Lessons

Peculiarities of marking of schoolchildren at the music lessons in the conditions of personally-oriented education are regarded in the article.

Key-words: marking of knowledge, pedagogical marking, self-marking, personally-oriented education.

Дата надходження статті

„23” квітня 2008 р.

УДК 908 (477.43)

М.В.СОЛОВЕЙ,
кандидат педагогічних наук
(м.Хмельницький)

РЕГІОНАЛЬНИЙ АСПЕКТ КРАЄЗНАВЧО-ПОШУКОВОЇ РОБОТИ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ

В статті описано тенденції розвитку краєзнавчо-пошукової роботи учнів загальноосвітніх шкіл Хмельниччини у другій половині ХХ століття.

Ключові слова: краєзнавство, краєзнавчо-пошукова робота, туризм, експедиція, особистість.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Загальновідомо, що туристсько-краєзнавча робота відкриває для дітей та молоді широкі перспективи для глибокого осягнення багатих місцевих традицій, осмислення в історичній ретроспективі причин та наслідків різноманітних відношень до людини, суспільства, природи, повернення забутих матеріальних та духовних скарбів. Особливо актуальним, на нашу думку, цей напрям роботи стає сьогодні, коли український соціум активно інтегрується в глобальний світовий простір, що безперечно призведе до зміни цінностей і мотивації життєдіяльності

людини. Виникає небезпека відторгнення особистості від традиційних принципів буття, можливо й нівелювання морально-етичних устоїв, що закладені в ментальних ознаках українства. У зв'язку з означеним виникає необхідність на основі історико-педагогічної ретроспективи осмислити традиційні форми виховної роботи з учнями загальноосвітніх шкіл з позицій сучасних соціокультурних процесів, визначити їх місце та роль у формуванні особистості.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Нинішня пізнавальна ситуація у сфері шкільного краєзнавства України характеризується значною кількістю наукових розробок і фундаментальних досліджень з історії досліджуваного питання. Цілісну картину з історії шкільного краєзнавства у 20-30-х роках ХХ століття подає О.В.Сухомлинська з колективом [1], яка аналізуючи його розвиток, доводить, що краєзнавча робота позитивно впливала на формування любові до рідної землі, почуття патріотизму, виступала одним із напрямів українізації освіти.

Тенденції розвитку шкільного краєзнавства у цей же період розкривають Л.Л.Бабенко [2], В.Бенедюк [3], Т.О.Самоплавська [4]. Деякі аспекти динаміки цього процесу відмічає М.Ю.Костриця [5], який вказує, що шкільна туристсько-краєзнавча робота була стійким педагогічним явищем як у 40-х роках, так і в другій половині ХХ століття. Значний внесок у розвиток теорії і практики шкільного краєзнавства в цей час зробили М.П.Откаленко, В.П.Замковий, П.А.Бурдейний, С.Д.Бабишен, А.С.Волкова, В.П.Корнеев, Т.Б.Тетерський, І.Т.Прус, Є.Й.Шипович, М.Т.Янко та багато інших українських педагогів, методистів і вчителів.

Цікавими з точки зору заявленої теми є дослідження В.В.Обозного [6], А.В.Лисенко [7], Т.А.Міщенко [8], які з позицій сучасної методології аналізують історико-педагогічний аспект краєзнавства у підготовці вчителів загальноосвітньої школи.

В цілому з цього питання нами виявлено і опрацьовано понад 500 джерел (монографії, дисертації, статті, навчально-методичні посібники тощо), а також окремі матеріали з фондів Державного архіву вищих органів влади України, Державного архіву Хмельницької архіву, поточного архіву Управління освіти і науки Хмельницької облдержадміністрації та обласного центру туризму і краєзнавства учнівської молоді [11]. Науковий аналіз педагогічного досвіду другої половини ХХ століття вказує на те, що краєзнавча робота усвідомлювалась як важлива складова пізнавальної діяльності, широко практикувався у навчально-виховному процесі загальноосвітніх шкіл. Численні приклади цієї роботи подають А.Й.Піщанський, М.С.Любченко, В.І.Смужаниця, Є.Й.Шипович, М.І.Щербань [12] та інші.

Разом з тим досліджень, які відображають регіональний аспект проблеми, ще недостатньо. У цьому контексті ми виділяємо хіба що роботи Н.Ю.Рудницької [9], яка аналізує шкільне краєзнавство у загальноосвітніх закладах Волині у 1917-1932 роках та І.О.Андрухова [10], який описує виховну діяльність молодіжних товариств у Галичині (1894-1939) і у цьому контексті акцентує увагу на краєзнавчому русі учнів гімназій.

Формулювання цілей статті... Мета нашої роботи полягає у здійсненні аналізу основних тенденцій краєзнавчої роботи учнів загальноосвітніх шкіл Хмельниччини у другій половині ХХ століття.

Виклад основного матеріалу... В процесі аналізу наукових та емпіричних даних з'ясовано, що позакласна і позашкільна краєзнавча діяльність учнів перебувала в динамічній залежності і взаємодії із соціально-політичними процесами, які характеризували життєдіяльність країни і добре диференційована в часі. Простежується стала орієнтація на вивчення природничо-географічних умов та виробничих відносин локально малих територій з подальшим використанням зібраних матеріалів на уроках географії, що відповідало краєзнавчому принципу вивчення цього предмета. Проблеми людини, історії, духовної і матеріальної культури розглядались переважно з точки зору і в контексті ідеології побудови комуністичного суспільства.

Упродовж досліджуваного періоду основними організаційними формами позакласної роботи з краєзнавства в межах країни були Всесоюзні експедиції „Червоних слідопитів”, „Шляхами семирічки”, „Моя Батьківщина – СРСР”. Ідеологічні за своєю суттю, вони орієнтували педагогів і їх вихованців на всебічне вивчення, насамперед, історії комуністичної партії, життя і діяльності В.І.Леніна, виробничої діяльності людей. Ідейно-політична спрямованість навчально-виховного процесу автоматично ставала головним принципом краєзнавчої роботи, який органічно поєднувався з принципом зв'язку навчання з життям, що зумовлювало юних краєзнавців до вивчення практики комуністичного будівництва, досягнень у господарських справах на кожному конкретному етапі розвитку держави.

На початку 50-х років в контексті означених експедицій у школах Хмельниччини були започатковані і в подальшому широко практикувались екскурсії до могил полеглих героїв революції, громадянської і Великої Вітчизняної воєн. Подорожі рідним краєм проводились за заздалегідь розробленими маршрутами, методично спрямовувались на розширення знань з історії, географії, природознавства, літератури, в контексті і з позицій ідеології і державної політики того часу. На допомогу юним мандрівникам обласною дитячою екскурсійно-туристичною станцією був розроблений і виданий за редакцією С.Д.Бабишина [13] путівник по визначних місцях. Мета його полягала в тому, щоб надати допомогу юним краєзнавцям у вивченні багатств свого району, області, ознайомлені з історичними

місцями громадянської і Великої Вітчизняної війни, а також боїв за владу Рад, з місцями перебування діячів вітчизняної науки, мистецтва і літератури, археологічними пам'ятками і таке інше.

Як і в попередні довоєнні роки, краєзнавча робота мала політехнічну спрямованість, що впливало із принципів роботи української радянської політехнічної школи. За завданнями місцевих господарств, громадських організацій школярі розшукували корисні копалини, будівельні матеріали, вивчали ґрунти, боролися з ерозією ґрунтів і шкідниками сільськогосподарських рослин. В архівах знаходимо документи, в яких описана діяльність пошукових загонів Воронківецької школи Старокостянтинівського району, які під керівництвом своїх наставників вивчали подільські фосфорити, широко практикувались зустрічі з новаторами виробництва, земляками, які освоювали цілині землі.

З матеріалів Міністерства освіти України, які зберігаються у 166-му фонді Центрального державного архіву видно, що з початку 50-х років такі форми роботи були характерні для більшості загальноосвітніх шкіл і позашкільних установ усюю Україною. Така діяльність, як свідчать матеріали архіву Хмельницької області, завершувалась піонерськими чи комсомольськими зборами на тему „Широка страна моя родная”, „Життя і діяльність Леніна-Сталіна”, „Наші справи – справи нашої Батьківщини” і таке інше [14].

У 1954 році, у зв'язку із 300-річчям возз'єднання України з Росією значно підвищився інтерес до історії козацького руху та культури. У загальноосвітніх школах створюються учнівські гуртки, які складали рукописні журнали, описували події, пов'язані з історією козацтва, в контексті ідеології того часу.

У другій половині 50-х років, коли країна відзначала 40-річчя Великої Жовтневої соціалістичної революції, у загальноосвітніх школах створюються пошукові загани червоних слідопитів, зусиллями яких написана історія багатьох сіл, шкіл, колгоспів, радгоспів. Факти, зібрані такими творчими об'єднаннями, до певної міри були використані при складанні вище згаданого путівника. В цей час набуває розвитку рух Червоних слідопитів. Експедиційні загани школярів розшукували імена революціонерів, героїв громадянської і Великої Вітчизняної воєн, воїнів, які визволяли рідний край. Наприклад, учні Новоселицької середньої школи Полонського району встановили імена та адреси воїнів, які полягли за визволення села. Цей напрям мав значне поширення, практично у кожній школі області діяли аналогічні пошукові загани. Сотні школярів долучались до святої справи – повертали пам'ять про тих, хто поліг за свободу. Особливо активно працювали у цьому напрямі юні краєзнавці Шепетівського та Славутського районів, де проживало багато учасників партизанського руху.

У 1964 році було створено експедиційний загін у Западинецькій загальноосвітній школі I-III ступенів Красилівського району, який під керівництвом вчителя історії М.П.Мормолюка переріс у загальношкільний клуб „Пошук”. В результаті пошукової роботи встановлено зв'язки з ветеранами військових частин, які визволяли рідний край, встановлено 60 невідомих імен бійців і офіцерів, похованих у братській могилі, розшукано 30 сімей загиблих воїнів. Клуб і його члени – юні краєзнавці, були активними учасниками всіх краєзнавчих експедицій впродовж багатьох років, учасниками республіканських і Всесоюзних зльотів Червоних слідопитів. Зібрані ними матеріали лягли в основу шкільного музею бойової Слави.

Кінець 50-х початок 60-х років ХХ ст. знаменували інші важливі для того часу історичні події і дати: 90-річчя з дня народження В.І.Леніна і 60-річчя РСДРП. У зв'язку з цим масовий краєзнавчий рух зростає. Юні краєзнавці під керівництвом своїх наставників продовжували вивчати історію комуністичної партії Радянського Союзу, шлях транспортування газети „Іскра”, досліджували ленініану свого рідного краю тощо. Незмінними залишались теми Жовтневої революції та Великої Вітчизняної війни, здійснювались походи „Дорогами Слави”, партизанських рейдів і таке інше. Пошукові загани школярів розшукували учасників Жовтневої революції, проводили з ними традиційні піонерські збори-зустрічі, на яких ветерани розповідали про зміни, які відбулися в державі на їхніх очах [15]. Активно працювали юні краєзнавці у Білогірському, Волочиському, Вільковецькому, Новоушицькому, Полонському та ін. районах.

У 60-ті роки учнями загальноосвітніх шкіл було зібрано чимало матеріалів з історії комуністичного руху та ленінської тематики. У школах відкривались музеї та кімнати В.І.Леніна, зали бойової та трудової Слави. У цьому контексті заслуговує на увагу досвід роботи вчителя з Копистинської загальноосвітньої школи Хмельницького району В.К. Рубана, який розробив програму пошукової роботи на багато років і через піонерську організацію спрямував справу так, що невдовзі у школі було зібрано значний матеріал про життя В.І.Леніна і його соратників. З позицій сьодення це може видаватись зайвим і недоцільним. Однак то був інший період життя і педагогічної діяльності, і все, що робили вчителі, сподвижники своєї справи, було щирим і педагогічно доцільним з точки зору часу розгортання подій.

На початку 60-х років стимулом для подальшого розвитку шкільного краєзнавства стала підготовка матеріалів до написання історії міст і сіл України. Долучались до цієї масштабної роботи і школярі. Було зібрано і систематизовано десятки тисяч фактів, матеріалів, справ, які лягли в основу історичних

нарисів, музейних фондів, кімнат (залів) бойової і трудової слави, в яких розміщувались описи історії рідного краю, описи трудових справ, біографії прославлених земляків. Це відбувалося в умовах творчої, піднесеної праці з глибокою вірою у світлі високі ідеали.

Звітуючи про роботу шкіл міста Хмельницького по підготовці до 50-річчя „Великого Жовтня” на раді міського відділу освіти було відзначено, що „...в усіх школах створені музеї, зали або кімнати, в яких розміщені матеріали, зібрані Червоними слідопитами: у школі №3 цікаву роботу проводили у музеї Проскурівського підпілля, у школі-інтернаті №2 у залі-музеї народної слави Поділля”[16].

Адміністративна та ідейно-політична спрямованість краєзнавчого руху підсилювалась діяльністю Міністерства освіти УРСР. З цією метою, наприклад, спільно з ЦК ВЛКСМ було оголошено і проведено ряд естафет та експедицій, як-от: „Експедиція сміливих”, „По етапах великого шляху”, „Давайте познайомимось”. При цьому педагоги загальноосвітніх шкіл насамперед опікувались, щоб справи старшого покоління людей усвідомлювались як взірець патріотизму, прагнули, щоб на духовному рівні у кожної зростаючої особистості було сформоване почуття любові до рідного краю, пошана до людини-воїна, трудівника. Значно підсилювала цю тенденцію експедиція школярів „Дорогами семирічки”. Реалізуючи завдання експедиції, керівники дитячих творчих об'єднань, груп, колективів застосовували різні форми роботи. Поряд із традиційними, як-от збір матеріалів про успіхи місцевих господарств, проводились екскурсії на підприємства, одноденні та багатоденні походи та експедиції. В архіві обласного центру туризму і краєзнавства ми відшукали звіт про одну із таких експедицій, яку провів вчитель Томашівської загальноосвітньої школи Дунаєвського району *Станіслав Володимирович Шевчук* територією Хмельницької і сусідньої Тернопільської областей. Подорож тривала 11 днів. Діти разом із своїми керівниками пройшли і проїхали на велосипедах понад 630 кілометрів, загартувались і пізнали багато цікавого про рідний край, його історію, людей. Експедиція-подорож спонукала юних краєзнавців до вивчення реального сектору економіки, історичних та культурних пам'яток рідного краю нашої і сусідньої областей, залишила незабутні враження. У щоденнику подорожі читаємо: *„День перший. 18 червня (четвер) З усіх кінців села о 6 год. ранку починають з'їжджатись юні туристи. В білих панاماх, спортивній формі, тільки червоні прапорці майорять на рулях велосипедів. О 7 год. ранку зібрались всі на подвір'ї школи. Йде остання перевірка спорядження, перевючення багажу. А ось і прощальна лінійка. У своєму слові директор школи, вчителі, батьки бажають гарної дороги. Учні відчують відповідальність. Сяють очі... Прощальне коло на площадці рідної школи і рівною колоною вирушили в похід. Довго ще йшли за нами батьки, вчителі, аж за село. Поле зустрічає юних мандрівників росяними хлібами, запахом літа. Шумлять шини по накоченій дорозі”*. Дитячим почерком зафіксовано кожен день подорожі, описані місця, в яких вони побували: *„завод трансформаторних підстанцій м. Хмельницький, картонно-паперовий комбінат смт Понінка, завод художньої кераміки м.Полонне, школа, де навчався піонер-герой Валя Котик у м. Шепетівка, старовинний Остріг, Кременець, Шумськ”*. На сторінках цього документа читаємо враження дітей і уявляємо, якою емоційно насиченою була подорож, особливо після відвідування музеїв В.Котика у м. Шепетівка, В.Шишковського у м.Шумську.

В кінці 50-х на початку 60-х років С.Д.Бабишин на прикладі роботи шкіл Хмельницької області розвиває ідеї зв'язку навчання з життям, теоретично обґрунтовує зміст, форми і методи щодо зв'язку виховання з життям і підготовки учнів до праці. На основі проведених досліджень доводить, що результати краєзнавчої роботи можуть сприяти творчому і професійному самовизначенню особистості, її духовному збагаченню, формуванню „...високого і благородного почуття про красу творчої праці”[17].

Аналізуючи досягнення шкільного краєзнавства в Україні, М.С.Лейбельман і А.Й.Піщанський [18] зауважували, що з 1963-1964 навчального року більш цілеспрямованою стає співпраця юних краєзнавців з науковими установами. Колишній завідувачий обласним відділом освіти С.Д.Бабишин [19] наводив численні приклади такої роботи. Так, школярі із Сатанівської школи Городоцького району зацікавились походженням старовинних надмогильних знаків, знайдених на околиці селища Сатанів і з допомогою науковців встановили, що вони є частиною сакральної скульптури XVII століття, описали старовинний замок та фортифікаційні споруди краю. Юні археологи із Жванецької школи Кам'янець-Подільського району під керівництвом вчителя Б.М.Кушніра та за участю експедиції АН СРСР досліджували старожитності рідного краю.

Урізноманітнювались форми і методи краєзнавчо-пошукової роботи і в інших школах. Описуючи досвід роботи школи №5 м.Хмельницького, її директор, пізніше професор і академік АПН Білорусії Д.І.Водзінський [20] відзначав, що школярі вивчають природу, історичне минуле і сучасне громадянське життя краю, беруть участь у ближніх і далеких походах. Осередком такої роботи був краєзнавчий гурток, який мав секції: натуралістичну, географічну, історичну, культури, економіки і топоніміки. Під керівництвом своїх наставників юні краєзнавці проводили екскурсії в краєзнавчі та історичні музеї, на археологічні розкопки, зустрічались з учасниками історичних подій, проводили вечори та ранки на краєзнавчу тематику, збирали різні колекції, випускали газети, журнали, тощо.

В подальшому у 70-ті роки експедиційні форми роботи активно впроваджував методист обласної дитячої туристично-екскурсійної станції В.І.Якубовський [21]. Значну допомогу юним краєзнавцям в організації експедиції надали співробітники кафедри археології Кам'янець-Подільського університету. Дослідження закінчилось досить успішно. На розкопках болохівського міста Божьська, що існувало у XII-XIII століттях, було виявлено речовий скарб коштовностей та жіночих прикрас, які віднесені до видатної пам'ятки ювелірного мистецтва південно-західної Русі. Зусиллями юних археологів було відкрито близько ста різночасових стоянок, 38 стародавніх поселень і таке інше. Зібраний речовий матеріал було систематизовано і передано в державні музеї області у фонди постійно діючих виставок.

70-ті початок 80-х років увійшли в історію України як період розвинутого соціалізму, або як епоха застою та спроби реформ. Дослідження показують, що в цей час партійні та радянські органи особливо ретельно відстежують виховні функції школи. Основні завдання, які перебували в центрі уваги педагогічних колективів, в першу чергу узгоджувались з формуванням марксистсько-ленінського світогляду, ідейним загартуванням, вихованням у дітей радянського патріотизму і пролетарського інтернаціоналізму.

Зрозуміло, що краєзнавча робота як засіб виховання чітко орієнтувалась на виконання вище зазначених завдань і повністю відповідала принципам комуністичного виховання. Сприяла цьому і низка заходів, пов'язаних із святкуванням ювілейних дат: 50-ти і 60-ти річчя Великої Жовтневої революції, 100 і 110-ти річчя від дня народження В.Леніна, 50-ти і 60-ти річчя утворення СРСР, річниці перемоги над фашизмом, інші знаменні для соціалістичної держави дати. Пізнання минулого було важливим напрямом краєзнавчої роботи, але визнавались лише ті факти, події, справи, які відповідали змісту комуністичної ідеології.

Апогеєм у такому спрямуванні краєзнавчої роботи школярів була експедиція „Моя Батьківщина СРСР”. Експедиція діяла за такими напрямками: „Ленін і тепер живіший всіх живих”, „В буднях великих будов”, „В боях відстояли Вітчизну свою”, „Ім'я Леніна на прапорі нашім”, „До таємниць природи”, „Від ГПО до туристської майстерності”. Проголошена у 1972 році на відзначення 50-ти річчя СРСР, вона фактично не змінювалась аж до розпаду цієї держави і проголошення незалежності України. Радянські ідеологи цього часу активно працювали над тим, щоб змістити акценти з національних особливостей народів, які населяли велику державу, на їх спільні радянські риси, доводили появу нової спільності людей – „радянський народ”.

У продовж 70-х і 80-х років оголошувались її різні етапи, але незмінною залишилась мета: виховання учнів на прикладі життя і діяльності героїв на революційних, бойових і трудових традиціях комуністичної партії і радянського народу, на прикладі історії Ленінського комсомолу, бойових і трудових подвигів піонерів, молоді. Вивчення архівних документів, емпіричних фактів свідчить, що це була найбільш заідеологізована і консервативна за сутністю краєзнавчо-пошукова експедиція за весь досліджуваний період. Численним пошуковим загонам, що створювались у школах, рекомендувалось працювати за одним із семи напрямів: досліджувати історію рідного краю, природу чи виробництво, архітектуру чи мистецтво, пам'ятки історії чи природи, але обов'язково у контексті ідей комуністичного виховання і його провідних принципів.

Сімдесяті роки для України, як складової єдиної держави СРСР, були часом освоєння мінеральних ресурсів Сибіру, будівництва БАМу, освоєння нечорноземної смуги СРСР. Це вимагало все нових і нових кадрів будівельників геодезистів, геологів. У зв'язку з цим у 1976 році Міністерством освіти СРСР, ЦК ЛКСМ, Міністерством геології СРСР було започатковано геологічний рух школярів. Це була цікава форма пізнавальної діяльності, спрямованої на вивчення природи рідного краю і професійної орієнтації на професії, пов'язані з геологією. На Хмельниччині, за нашими підрахунками, у школах і позашкільних закладах діяло понад 750 творчих учнівських колективів, які під керівництвом педагогів, а в окремих випадках спеціалістів і науковців досліджували геологічні умови рідного краю, складали колекції мінералів та гірських порід. Зібрана колекція стала основою геологічного музею, який створив вчитель географії Берездівської школи Славутського району А.Д.Горянський [22]. Плідно працювали у цьому напрямі В.В.Коваленко з м.Кам'янець-Подільського, В.М.Варава з Городищенської школи Шепетівського району, Б.М.Міхеліс і В.А.Ординат з м.Старокостянтинова, О.М.Галус з Чорного Острова, В.П.Сасін з м.Ізяслава й багато інших керівників гуртків і вчителів.

Вивчення практики роботи шкіл того часу, дослідження періодичних видань, краєзнавчих збірників свідчать про зростання уваги до природоохоронної діяльності в процесі вивчення рідного краю.

Поява екологічної тематики у краєзнавчо-пошуковій роботі школярів дещо зміщувала акценти і вносила певні новації у діяльність загальноосвітніх шкіл і позашкільних закладів. У цьому напрямі цікаву роботу проводили юні краєзнавці з Чорноострівської школи Хмельницького району під керівництвом О.М.Галуса. Школярі досліджували фізико-географічні умови населеного пункту, картографували природоохоронні об'єкти, здійснювали відповідні заходи. Учні Авратинської школи Волочеського району під керівництвом В.Є.Береки в межах свого села розчистили джерела долини річки Південний Буг, а юні краєзнавці з Новоселиці Полонського району здійснили аналогічну роботу в долині

річки Хомора, на ділянці між селами Микулин і Новоселиця. Крім цього юні географи-краєзнавці цієї школи досліджували й інші об'єкти природи рідного краю, зокрема природно-територіальні комплекси долини р. Дружня, проводили тут відповідну природоохоронну роботу [23].

Активізує цей напрям роботи методист обласної станції туристів М.С.Шкварелюк, який відповідав у той час за роботу з геології. Походи школярів наповнюються екологічним змістом, з'являються перші екологічні стежки, туристичні екологічні маршрути. Один із таких маршрутів був прокладений, наприклад, педагогами м.Кам'янця-Подільського [24] і проходив від с.Голосків до с.Привороття, складався з десяти етапів та передбачав виконання певної дослідницької і природоохоронної роботи.

З другої половини 80-х років ми фіксуємо перехідний період у радянському керівництві, початок і кінець чергової реформи школи, ідеї якої мали чітке політичне спрямування і практично не несли новизни у зміст виховання. Ідеї в галузі виховання хоч і були підтримані XXVII з'їздом КПРС, але по суті не несли новизни. Як і в попередні десятиріччя, школа зобов'язана була посилити роботу по утвердженню комуністичної моралі, забезпечувати атеїстичне та інтернаціональне виховання. Школа включала всі засоби виховного впливу з метою виховання нетерпимості до націоналізму, звичаїв, традицій рідного краю.

Наголошуючи на важливості виховання пролетарського інтернаціоналізму, партія піклувалась, щоб в кожній людині була вихована „...культура міжнаціонального спілкування, нетерпимість до націоналізму, до звичаїв і традицій, які заважають комуністичному оновленню життя” [25]. Останнє мало виключно важливе значення для розуміння суті і змісту краєзнавчо-пошукової роботи. Її орієнтація на ідеї класової боротьби, ідеологію побудови комунізму та комуністичної партії була ключовою у реформі змісту виховання учнів загальноосвітньої школи другої половини 80-х років. Організаційною формою залишалась експедиція „Моя Батьківщина – СРСР”, суть і мета якої не змінювалась. Хіба що більш чітко звучав такий напрям, як „В буднях великих будов”. Він наповнювався доволі конкретним змістом і був найбільш масовим через те, що постановами про реформу школи суспільно корисна праця була обов'язковою для всіх учнів 1-11 класів. Можливості для цього були великі. Адже за роки реформи тільки у Хмельницькій області було створено понад 13 тисяч робочих місць на підприємствах, колгоспах, радгоспах, організаціях [26]. Учні старших класів (10-11) залучались до праці в умовах виробництва, а молодші школярі систематично відвідували виробництва під час екскурсій. Відверто кажучи, у багатьох випадках це була формальна робота. Однак ми мали й приклади, коли трудова діяльність учнів по-справжньому була орієнтована на кінцевий результат. У такому контексті працювали, скажімо, заклади освіти м.Кам'янця-Подільського, де під керівництвом М.М.Дарманського діяв своєрідний міський соціокультурний комплекс, у змістовному полі якого перебував практично кожен учень і кожен педагог. Тут дослідницька і пошукова робота безпосередньо поєднувалась із краєтворчою діяльністю і це, безперечно, мало значний соціалізуючий вплив на зростаючу особистість.

Аналіз подій кінця 80-х років показав, що в суспільстві загострювались суперечності між проголошеним курсом і фактичним станом справ у різних сферах життя, в тому числі і в загальноосвітній школі. Політика гласності і початок перебудови посилили прагнення педагогічної громадськості до перемін у шкільництві. Все помітнішими ставали ідеї побудови національної освіти і виховання.

Перебіг подій на початку 90-х значно позначився на особливостях розвитку школи, наповнені її ідеями та змістом національного виховання. З проголошенням Україною у 1990 році Декларації про державний суверенітет, значно зросла увага до проблем становлення свого народу, формування духовних характеристик його ментальності. У загальноосвітніх школах з'являються народознавчі курси, факультативи, гуртки. Вчителі загальноосвітніх шкіл, педагоги позашкільних закладів активізували діяльність з народознавства.

З 1991 року у школах запроваджено навчальний предмет „Рідний край”. В Україні видаються регіональні посібники з цієї навчальної дисципліни [27]. В цей час нами було написано підручник „Рідний край – Хмельниччина” [28], а Коваленком В.В. і Коваленко А.І „Географія Хмельницької області” [29], що у значній мірі посилює пізнавальний інтерес до краєзнавчо-пошукової роботи. Поряд з цим практикуються різні нетрадиційні для попереднього часу позакласні та позашкільні форми роботи. Наприклад, на Хмельниччині у цей час проводилась олімпіада з народознавства [30]. Учні загальноосвітніх шкіл досліджували природно-географічні і соціально-історичні умови життя Подільського краю і Південно-Східної Волині. Один із етапів роботи проходив під девізом „Братніх народів велика родина навік об'єдналась, щоб цвіла Україна” і передбачав краєзнавчо-пошукову роботу з етнічної історії Хмельниччини і етнографічних ознак матеріальної культури різних етнічних груп населення краю : українців, росіян, євреїв, поляків, чехів, вірмен, та інших. Вперше без переосмислення крізь призму комуністичної ідеології вивчали народні промисли, ремесла, житло, народний одяг, звичаї і свята, сімейно-побутові обряди у тому вигляді, у тій формі і змісті, які збереглися в літературних джерелах кінця ХІХ ст. та в народній пам'яті. Олімпіада показала, що діти здобули певні емпіричні знання про традиції, звичаї, духовну і матеріальну культуру всіх народів, які населяють Хмельниччину.

Розмірковуючи над результатами своїх досліджень, учні Славутської загальноосвітньої школи №3 писали: „*От і скінчилась наша подорож у дивовижну захоплюючу країну „народознавство”. А може то тільки початок? Мабуть, що так, бо із закінченням виконання завдань останнього туру у нас не зник інтерес до рідного краю. Швидше навпаки. Олімпіада розкрила перед нами небачені обрії прекрасного, мудрого, великого*” [31]. Аналіз понад 300 надісланих на конкурс робіт показав, що такі думки пронизували більшість учнівських досліджень. Активна пошукова робота сприяла самостійному визначенню кожним учасником приналежності і сповідуванні духовної і національно-культурної спадщини своїх попередників, глибокому осмисленню основ життя прадавніх земляків, проникненням почуттям шани до свого народу.

Підводячи підсумки олімпіади, професор В.П.Струманський відзначив, що участь школярів у дослідженні етносу Хмельниччини „...значно розширила їх знання про національні святині українців, росіян, поляків, євреїв, молдован; про народні обереги і їх охоронні функції, виробничо-технічний зміст матеріально-господарського життя і духовні витоки національної своєрідності етнічної ментальності кожного народу” [32].

Це була не поодиноким практикою у загальноосвітніх школах України. Тому, узагальнюючи досвід, Міністерство освіти України на заміну експедиції „Моя Батьківщина – СРСР” оголошує Всеукраїнський рух „Моя земля – земля моїх батьків”. Програма руху спрямовувала педагогів на вивчення школярами традицій, звичаїв, духовної та матеріальної культури, природи рідного краю за такими напрямками як „Мій рідний край – моя історія жива”, „Рідна мова – пісня солов’їна”, „Ой роде наш красний”, „Струни серця”, „Кришталеві джерела” тощо.

Щоб надати йому організаційно-педагогічного спрямування, Міністерство освіти України, починаючи з 1992 року оголошує ряд краєзнавчих експедицій. Найпопулярнішою серед них була експедиція „Краса і біль України”, яка передбачала пошукову роботу школярів за такими напрямками: а) „Мальовнича Україна”, б) „Сквивджена земля”, в) „Свята спадщина”, г) „З попелу забуття”.

Працюючи за цими напрямками, юні краєзнавці досліджують природу рідного краю, історію природокористування, беруть участь у відновленні пам’яток природи, архітектури, збирають фольклор, досліджують етнос, трагедію голодомору.

Експедиція набула значного поширення у закладах освіти області. У загальноосвітніх закладах працювало більше 700 профільних загонів, які об’єднували понад 25000 учнів загальноосвітніх шкіл [33]. Фольклорно-етнографічні пошуки юних хмельничан були спрямовані на вивчення ігор та забав рідного краю, збір та відтворення традицій святкування „Різдва”, „Маланки”, „Йордана”. Тривалою і фіксовано стійкою стає краєзнавчо-пошукова робота зі збору автентичного фольклору. Підсумком став Міжнародний дитячий фестиваль автентичного співу, що проходив на Хмельниччині під назвою „Калинове намисто”.

В контексті експедиції на Хмельниччині організовано пошукову роботу з історії Подільської писанки та геральдики. Дослідження основ етнопедагогіки показує, що символіка завжди була важливим засобом громадянського виховання. З метою розгортання такої роботи управлінням освіти Хмельницької облдержадміністрації було видано програму гуртка юних геральдистів [34], вжито організаційно-педагогічних заходів для розвитку їх мережі. Вчителі-ентузіасти відгукнулись на це, і сотні школярів досліджували старовинні герби як родові, сімейні, міські і земельні символи. Пошукова і дослідницька діяльність школярів у цьому напрямі сприяла не тільки залученню учнів до поглибленого вивчення історії рідного краю, але й формуванню поваги до державної символіки. Активно працював у цьому напрямі викладач Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії В.М.Гльїнський.

У цей період значно активізувалась робота в усіх загальноосвітніх школах. Нові ідеї, незаангажованість у трактуванні минулого, створювали атмосферу цікавості, творчої активності. Особливо у закладах освіти Дунаєвського району, де під керівництвом начальника відділу освіти В.С.Прокопчука розгорнулася всебічна краєзнавчо-пошукова робота. Вивчення археології, історії, природи краю, фольклору і етнографії, літературного краєзнавства стало основою діяльності всіх шкільних осередків. У селах Смотрич, Підлісний Мукарів, Іванківці, Тинна, Балин створені шкільні краєзнавчі музеї, М.Смотрицького – у Смотричі, В.Баблика – у Жванчику, І.Сварника – у Лисогірці, Л.Лупана – у Нестерівцях.

Розгортається пошукова робота у Кам’янець-Подільському районі. Зусиллями юних краєзнавців Калачковецької загальноосвітньої школи створено музей „З бабусиною скрині, дідусевого горища”, в якому було зібрано зразки старовинного одягу, вишиванок, сільськогосподарських та ремісничих знарядь праці. Цікава дослідницька робота проводилась у Жванецькій загальноосвітній школі цього ж району. Члени краєзнавчого гуртка школи досліджували події Жванецької битви, збирали матеріали про козацький рух та козаків, які побували у цій місцевості, розробили екскурсійні маршрути, пов’язані з місцями перебування козацьких ватажків: Дмитра Вишневецького, Івана Підкови, Петра Сагайдачного.

У Полонському районі під керівництвом І.Бровчука, вчителя історії загальноосвітньої школи №7 м.Полонного юні краєзнавці дослідили архівні документи, зібрали спогади місцевих жителів і на основі

цього не тільки встановили місце розташування але й описали сім православних храмів, які були зруйновані за часів воєнничого атеїзму.

З проголошенням Україною незалежності актуальним з точки зору відновлень історичної пам'яті стало питання про відтворення українських історичних та географічних назв і виховання на цій основі поваги до свого минулого. У 1995 році Міністерством освіти України спільно з Головним управлінням геодезії, картографії та кадастру при Кабінеті міністрів України було оголошено Всеукраїнську історико-краєзнавчу експедицію учнівської молоді „Мікротопоніми України”. На Хмельниччині силами учнів загальноосвітніх шкіл було зібрано понад 1500 призабутих географічних назв, які є прекрасною джерельною базою для створення словника мікротопонімів, дослідження минулого нашого краю.

В рік десятиріччя трагедії на Чорнобильській АЕС Міністерством освіти і Українським товариством охорони птахів було оголошено краєзнавчу акцію „Птахи рідної землі”. На Хмельниччині в цей час на базі Голосківської школи Летичівського району було створено клуб любителів птахів. Під керівництвом вчителя О.В.Новака [35] учні провели моніторинг впливу автошляхів на популяцію птахів. На основі опрацювання літературних джерел, власних спостережень вони склали довідник „Птахи Хмельниччини”, в якому простежили динаміку орнітофауни рідного краю протягом століття.

Простежуючи згубний вплив людини на природу, діти глибше усвідомлюють і власні екологічні проблеми, шукають шляхи гармонії природи і людини. Сприяла цьому і оголошена у 1998 році Географічним товариством України у партнерстві з Всеукраїнською спілкою краєзнавців історико-географічна експедиція учнівської молоді „Сто чудес України”. Основна мета експедиції – залучення учнівської молоді до виявлення і опису пам'яток природи та культури, які є гордістю рідного краю, а відтак України, виховання на цій основі любові до рідної землі, її природи, історії, культури.

Висновки... Отже, позакласна робота школярів з краєзнавства була стійким компонентом навчального виховного процесу загальноосвітньої школи Хмельниччини. У 50-х-80-х роках краєзнавчі дослідження фактично були пронизані комуністичною ідеологією, яка орієнтувала педагогів і їх вихованців на всебічне вивчення історії комуністичного руху, Жовтневої революції, героїки громадянської та Великої Вітчизняної воєн, життя і діяльності В.І.Леніна і таке інше. Деяко виокремлено і менш ідеологізовано розглядалися питання дослідження природи та географічне краєзнавство.

В умовах становлення національної системи виховання інтерес до краєзнавчо-пошукової роботи школярів зростає. Добре диференціюється народознавчий аспект, який на певний час стає домінуючим. Природа, історія, виробнича діяльність осмислюються крізь призму духовної і матеріальної культури народу. В цей час з'являються теоретичні розробки з проблем українського національного краєзнавства, зміст якого формується навколо таких базових елементів як природа, історія, соціальна сфера, що мають генетичну єдність у межах незначних за розмірами територій [36]. Краєзнавча робота стає фактором формування національної свідомості, засобом соціологізації особистості, її громадянського виховання і самовиховання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Нариси з історії українського шкільництва (1905-1933): Навчальний посібник / О.В.Сухомлинська, Т.О.Самоплавська та інші / За ред. О.В.Сухомлинської. – К.: Заповіт, 1996 – 304с.
2. Бабенко Л.Л. Школа і краєзнавство в Україні в 20-х на початку 30-х років // Історичне краєзнавство і культура. – Харків-Київ: Рідний край, 1997. – С.81.
3. Бенедюк В. Краєзнавчий принцип навчання: історичний аспект // Географія та основи економіки в школі. – 1998. – №1. – С.30.
4. Самоплавська Т.О. Внесок М.Яворського і С.Рудницького в українське шкільне краєзнавство // Шлях освіти. – 1997. – №3. – С.43.
5. Костриця М.Ю. Туристсько-краєзнавча робота в школі. – К.: Радянська школа, 1985. – С.5-9.
6. Обозний В.В. Краєзнавча освіта в системі професійної підготовки вчителя: Автореф. дис. канд. пед. наук. / Національний пед. університет ім. М.П.Драгоманова. – К., 2002. – 40с.
7. Лисенко А.В. Методика використання літературного краєзнавства в системі підвищення кваліфікації вчителів словесників: Автореф. дис. канд. пед. наук / Інститут педагогіки АПН України. – К., 2002. – 18с.
8. Міщенко Т.М. Педагогічні основи підготовки майбутніх вчителів до краєзнавчої роботи в сільській школі: Автореф. дис. канд. пед. наук / Тернопільський державний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2001. – 20с.
9. Рудницька Н.Ю. Становлення та розвиток шкільного краєзнавства на Волині (1917-1932): Автореф. дис. канд. пед. наук./ Інститут педагогіки АПН України. – К., 2000. – 22с.
10. Андрухів І.О. Виховна діяльність Українських виховних товариств у Галичині. (1894-1939): Автореф. дис. канд. пед. наук. – Івано-Франківськ, 1997. – 21 с.
11. Центральний державний архів вищих органів України (ЦДАВО) – Ф.166. – Оп.4. – Спр.857. – Арк.21-22; Спр.833. – Арк.16; Ф.166. – Оп.6. – Спр.110. – Арк.2; Ф.166. – Оп.15. – Спр.1281. – Арк.1-83; Спр.4414. – Арк.13-97; Ф.166. – Оп.16. – Спр.3696. – Арк. 199.
12. Піщанський А.Й. За дальший розвиток туристсько-краєзнавчої роботи серед піонерів і школярів / З досвіду екскурсійно-туристської та краєзнавчої роботи в школі. – К.: Радянська школа. – 1959. – Вип.3. – С.4-10; Любченко М.С. Метеорологічні та агрометеорологічні спостереження в школі // Радянська школа. – 1960. – №6. – С.59-63;

Шипович Є.Й., Щербань М.І. Республіканські олімпіади юних географів-краєзнавців // Краєзнавство в школі. – К.: Радянська школа. – 1967. – Вип.10. – С.210.; Смужаниця В.І. Краєзнавча робота в сучасній школі // Радянська школа. – 1979. – №2. – С.45.; Швець М.О. Організація роботи геологічного гуртка в школі // Методика викладання географії. – Вип.11. – К.: Радянська школа. – 1983. – С.80-89.

13. Бабишин С.Д. Путівник по визначних місцях області.(на допомогу юним мандрівникам по рідному краю). – Хмельницький, 1958 – 81с.

14. Державний архів Хмельницької області. – Ф.П 862. – Оп.2 – Спр.1281. – Арк. 1-83.

15. ЦДАВО. – Ф.166. – Оп.15. – Спр .6122. – Арк.3.

16. ДАХО. – Ф.902. – Спр.288. – Оп.4. – Арк.26, 27, 38, 39.

17. Бабишин С.Д. Краеведение как средство связи школы с жизнью и подготовки учащихся к труду: Автореф. дис.... канд. пед наук. – М., 1963.

18. Лейбельман М.С., Піщанський А.Й. Досягнення дитячого туризму і краєзнавства на Україні // Краєзнавство в школі. – К.: Радянська школа. – 1967. – Вип.10. – С.30.

19. Бабишин С.Д Из опыта краеведческой работы в школе (на материалах школ Хмельницкой области) // История СССР. – 1964. – №2. – С.237-238.

20. Водзинский Д.И. Внеклассная воспитательная работа в школе. – М.: Учпедгиз, 1961. – 233с.

21. Якубовський В.І. З досвіду роботи гуртка юних археологів // Радянська школа. – 1973. – №6. – С.76.

22. Горанський А.Д. Геологічний музей – діє // Педагогічний вісник. Науково-методичний журнал управління освіти Хмельницької облдержадміністрації. – 1999. – №1. – С.19.

23. Соловей М.В. Природоохоронне виховання при вивченні рідного краю // Радянська школа. – 1987. – №1 – С.38-41; Соловей Н.В., Соловей І.В. Изучение ПТК своей местности // География в школе. – 1987. – №1. – С.53-54.

24. Кидалова Т.Д., Солончак М.С., Дорош В.І. Організація і зміст туристсько-екологічного маршруту // Проблеми екології Поділля. Тези доповідей наукової конференції. – 1989. – С.178.

25. З програми комуністичної партії Радянського Союзу./ Основні документи про реформу загальноосвітньої школи. Упорядник В.Білологовський. – К.: Радянська школа, 1986. – С.6.

26. Інформаційно-аналітичний збірник. Освіта Хмельниччини. – 1988. – С.76.

27. Булава Л. Курс „Географія рідного краю: підходи до розробки регіональних посібників.// Краєзнавство та шкільний туризм. – 1997. – №4. – 68с; Бойко В. Чий „Рідний край” кращий?// Краєзнавство та шкільний туризм. – 1997. – №4(9).

28. Соловей М.В. Рідний край – Хмельниччина. Навчальний посібник для учнів 5 класу. – Хмельницький: Поділля, 1994. – 98с.

29. Коваленко В.В.Коваленко А.І. Географія Хмельницької області. Підручник для 5 класу. – Кам'янець-Подільський: Абетка, 1994. – 98с.

30. До питання з народознавства Поділля. Навчальний посібник (Упоряд. В.П.Струманийський, М.В.Соловей та інші). – Хмельницький, 1995. – 28с.

31. Там само. – С.3

32. Там само. – С.3.

33. Туризм і краєзнавство. Інформаційний збірник Українського Державного центру туризму і краєзнавства учнівської молоді. – К., 1997. – №5.

34. Ільїнський В.М. Юні геральдисти. Програма гуртка / Збірник програм для позашкільних закладів і загальноосвітніх шкіл (Упоряд. В.Є.Берега, М.В.Соловей, Л.В.Красномовець, В.Ю.Іова) – Хмельницький, 1997.

35. Новак О.В., Новак Л.М. Орнітофауна Хмельницької області (фауністична характеристика). Навчально-методичний посібник. – Хмельницький: Майбуття, 1998. – 27с.

36. Жупанський Я.І., Круль В.П. До питання про географічні засади сучасного національного краєзнавства // Український географічний журнал. – 1993. – №3. – С.52.

Анотація

Н.В.Соловей

Региональний аспект пошуково-краєведчої роботи учнівських общеобразовательних шкіл во второй половине XX столетия

В статті описані тенденції розвитку пошуково-краєведчої роботи учнівських общеобразовательних шкіл Хмельницької області во второй половине XX столетия.

Ключевые слова: краєведение, пошуково-краєведча робота, туризм, експедиція, людина.

Summary

M.V.Solovey

The Regional Aspect of Native Land Research Work by the Students of General Schools in the Second Half of XX century

The tendencies of the development of native land research work by the students of general schools in the second half of XX century are described in the article.

Key words: native land study, native land research work, tourism, expedition, personally.

Дата надходження статті

„5” травня 2008 р.

МОНІТОРИНГ РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ НА ОСНОВІ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Стаття розкриває особливості моніторингу розвитку ЗНЗ на основі комп'ютерних технологій та представляє висновки з дисертаційного дослідження на дану тему.

Ключові слова: загальноосвітній навчальний заклад, інноваційні технології, моніторинг, розвиток ЗНЗ, комп'ютерна модель, моніторинг, алгоритм впровадження.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Мета та завдання реформування системи освіти України, основні шляхи радикальних перетворень в управлінні системою освіти визначені Конституцією України, Державною національною програмою „Освіта” (Україна XXI століття), Законами України: „Про освіту”, „Про загальну середню освіту”, Національною доктриною розвитку освіти.

В умовах реформування соціальної та економічної структури суспільства України суттєвого значення набувають наукові підстави цілеспрямованих змін у загальній середній освіті як складовій соціокультурної частки діяльності людини. Напрацювання наукової основи змін є раціональними та перспективними за умови проведення моніторингових досліджень реального стану освіти на різних її щаблях, що забезпечує логічний аналіз базових понять і проникнення в глибини реалій. Результатом стають нові, розширені тлумачення теоретичних понять та практичний доробок, який сприяє визначенню принципів, шляхів і методів розвитку загальноосвітнього навчального закладу – базової освітньої частки.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Загальна теорія управління розроблена досить системно й різнобічно. У працях Є.Березняка, М.Кондакова, О.Орлова, Н.Сунцова, Н.Кузьміної, П.Худомінського детально розглянуто наукові принципи управління. Питанням управління загальною середньою освітою приділяли увагу такі відомі вчені, як В.Бондар, Л.Даниленко, Г.Дмитренко, Ю.Конаржевський, В.Луговий, В.Маслов, В.Пікельна, В.Сухомлинський, П.Худомінський, Р.Шакуров. Управління навчально-виховними закладами досліджували Є.Березняк, Л.Даниленко, Г.Єльнікова, І.Жерносек, В.Зоц, В.Маслов, Н.Островерхова та ін.

Але, поряд з тим, немає конкретного дослідження з управління, в якому було б розроблено комплексну модель освітнього моніторингу розвитку загальноосвітнього навчального закладу (далі – ЗНЗ) з використанням комп'ютерних технологій і досліджено вплив її впровадження на забезпечення сталості цього розвитку. Немає наукових праць, які б розкривали механізм впровадження такої моделі та використання результатів моніторингового дослідження для прогнозу розвитку загальноосвітнього навчального закладу.

Завданнями педагогічних досліджень в цьому напрямі є створення та впровадження моделі моніторингу розвитку загальноосвітнього навчального закладу на основі комп'ютерних технологій, розробка алгоритму її впровадження.

Формулювання цілей статті... **Метою** даної статті є представлення результатів дослідження з питання розробки та впровадження моніторингу розвитку ЗНЗ на основі комп'ютерних технологій.

Виклад основного матеріалу... Управління загальноосвітнім навчальним закладом є складовою соціального управління і системою взаємодії соціально та економічно обумовлених державних і громадських управлінських структур різних рівнів. Тому в управлінні розвитком ЗНЗ важливого значення набуває співвідношення процесів управління і самоуправління. Одним з потенційно дієвих шляхів управління освітнім закладом є моніторинг, основним завданням якого є отримання інформації для вчасного регулювання освітнього процесу й постійного його спрямування на результат.

Практика управління розвитком загальноосвітнього навчального закладу на засадах моніторингу показує, що практичні дії керівника педколективу повинні починатися з моніторингового вивчення реального стану закладу та чіткого визначення мети розвитку. Далі необхідно досить конкретно визначити загальну мету розвитку ЗНЗ та конкретні завдання для кожного працівника і встановити норми їх виконання, для досягнення результатів провести раціональний розподіл відповідальності, адреси і термінів звітності та інструктаж виконавців. При цьому важливо підвищувати рівень розвитку всіх напрямів діяльності школи, оскільки різні можливості обумовлюють різноспрямовані потреби учнів, які відповідають їй різним напрямкам роботи ЗНЗ. Це, у свою чергу, потребує оперативного перерозподілу зусиль колективу, завдань між виконавцями, залучення учнів до спільної діяльності в досягненні поставленої мети в навчально-виховному процесі, в роботі МАН, в учнівських предметних олімпіадах різних рівнів тощо.

Визначені умови управління розвитком ЗНЗ на засадах моніторингу дозволять забезпечити раціональну розстановку кадрів, об'єктивно визначити мету і завдання всіх ланок, оптимально перерозподілити функціональні обов'язки та сфери впливу управлінських служб школи, вдосконалити методичку діагностики організації внутрішньошкільного управління, визначити специфіку управління закладом за нових умов і позбавитися дублювання в управлінській діяльності. Розширення сфери взаємодії школи з громадськістю, підняття ефективності освітнього процесу і створення більш комфортних умов для учнів та педпрацівників, для виявлення обдарованих дітей та розвитку їхніх творчих здібностей поряд з покращенням стану здоров'я основних учасників освітнього процесу стануть очікуваним наслідком моніторингу розвитку ЗНЗ. Управління закладом освіти на засадах моніторингу сприяє розвитку демократизації й гуманізації управління, встановленню комунікативних зв'язків, прогнозуванню розвитку, мотивації. Врахування особистісного фактора в організації діяльності ЗНЗ допоможе налагодити управління закладом в мінливих умовах розвитку сучасного суспільства.

Встановлено також, що зміни в управлінській системі ЗНЗ раціонально проводити ситуативно через зміну структури і технології управління.

Оскільки освітній моніторинг є принципом і провідним фактором адаптивного управління, тому визначається він як векторне відслідковування динаміки розвитку суб'єктів діяльності освітньої системи.

Для впровадження моделі моніторингу ЗНЗ на основі комп'ютерних технологій нами був розроблений алгоритм впровадження моделі моніторингу розвитку загальноосвітнього навчального закладу на основі комп'ютерних технологій (див рис. 1).



Рис.1. Алгоритм впровадження моделі моніторингу розвитку ЗНЗ на основі комп'ютерних технологій

Інструментарієм моніторингу розвитку ЗНЗ є кваліметричні факторно-критеріальні моделі діяльності учасників загальноосвітнього процесу зокрема та діяльності загальноосвітнього навчального закладу в цілому. Такі моделі мають кваліметричну основу і таксономічний зв'язок за рахунок їх адаптації до місцевих умов і власних перспективних та локальних завдань.

Для впровадження моніторингу розвитку ЗНЗ на кожному управлінському рівні створюються відповідні модулі адаптації, які виконують функції консалтингових центрів і координують діяльність всіх підсистем закладу.

Модуль адаптації виконує такі завдання:

1. Приведення тенденцій розвитку ЗНЗ у відповідність до нормативних вимог. Для цього:

1.1. Проводиться анкетування учасників освітнього процесу щодо власних пріоритетів діяльності. На цій основі визначаються вектори їх активності;

1.2. Проводиться узгодження пріоритетів діяльності ЗНЗ з вимогами громадян, суспільства, держави. Обчислюються коефіцієнти вагомості факторів і критеріїв діяльності шкіл, які закладаються у відповідну базову кваліметричну модель;

1.3. Визначаються тенденції розвитку досліджуваних закладів освіти та надаються відповідні рекомендації щодо раціональної корекції та самокорекції.

2. Здійснення моніторингу розвитку загальноосвітніх навчальних закладів.

Для цього періодично – два рази за навчальний рік – проводяться спеціальні експертні заміри по усіх критеріях. Визначення коефіцієнту відповідності проводиться методом експертної оцінки

В процесі розробки комплексної моделі освітнього моніторингу розвитку ЗНЗ на основі комп'ютерних технологій нами створені і формалізовані в табличному редакторі Excel базові кваліметричні моделі діяльності усіх безпосередніх учасників навчально-виховного процесу, що дає можливість відстежувати як особистісні показники діяльності, так і групові (клас, школа) тенденції. Створено також і формалізовано в табличному редакторі Excel модель діяльності ЗНЗ. Модель дає можливість відстежувати показники кожного напрямку діяльності досліджуваного закладу. Детально проаналізовано технології створення моделей.

Усі моделі зручні у використанні, оперативно забезпечують дослідника необхідними різноплановими матеріалами для аналізу – цифровими, вербальними, графічними.

Матеріали експертиз можуть опрацьовуватись як у автоматизованому режимі, так і на паперових носіях.

В ході дослідження розроблено програму прогнозу розвитку ЗНЗ і формалізовано її у табличному редакторі Excel. Програма прогнозує розвиток основних напрямів діяльності закладу на підставі тенденцій його діяльності.

Відповідно до теорії і методів моделювання, загальної теорії організації, ми розробили структуру комплексної моделі моніторингу ЗНЗ на основі комп'ютерних технологій, яка має такі складові:

- нормативно-інформаційна база;
- моніторинг діяльності безпосередніх учасників освітнього процесу;
- моніторинг діяльності загальноосвітнього навчального закладу;
- аналітично-прогностичне управління змінами.

Проаналізувавши вплив упровадження розробленої моделі на якісні зміни в діяльності учасників навчально-виховного процесу, ми встановили, що їх рівень діяльності зріс в середньому на 15,5%. Рівень діяльності ЗНЗ зріс в середньому на 16%. Відбулося також певне вирівнювання показників діяльності ЗНЗ по всіх напрямках, що засвідчує позитивний вплив на конструктивні зміни в діяльності загальноосвітніх навчальних закладів моніторингу розвитку ЗНЗ на основі комп'ютерних технологій як складової адаптивного управління.

Висновки... Проведене дослідження доводить, що введення розробленого нами моніторингу розвитку ЗНЗ на основі комп'ютерних технологій у діяльність ЗНЗ здійснює позитивний вплив на розвиток як усіх учасників освітнього процесу зокрема, так і закладів освіти в цілому і дозволяє досягти сталого спрямованого розвитку досліджуваних загальноосвітніх навчальних закладів за рахунок підсилення критеріальності і цілеспрямованості управління й підвищення здатності їх керівників приймати рішення в умовах невизначеності й мінливості.

Таким чином, в цілому доведено практичну дієвість розробленої комплексної моделі моніторингу розвитку загальноосвітнього навчального закладу на основі комп'ютерних технологій та доцільність її впровадження. З метою полегшення використання кваліметричних моделей в освітньому моніторинзі розроблені науково-методичні рекомендації щодо їх запровадження, створення банків даних, визначено їх зміст на рівні ЗНЗ.

Тому вважаємо мету та завдання дисертаційного дослідження повністю виконаними.

Проте в ході дослідження нами виокремлені й типові проблеми в управлінні ЗНЗ на шляху до розвитку:

- неформованість педагогічних колективів як колективів односторонців;

- низький рівень демократичних начал у ЗНЗ;
- відсутність гуманізації стосунків;
- недостатній рівень творчої активності та ініціативи педагогів;
- низький рівень теоретичної підготовки вчителів;
- відсутність цілісного формування загальнонавчальних умінь та навичок учнів;
- невідповідність сучасним вимогам рівня освоєння інновацій;
- застарілий зміст управлінських функцій.

Подальших наукових досліджень в системі моніторингу на рівні загальноосвітнього навчального закладу потребують процеси: взаємоузгодження дій на стиках усіх рівнів організації діяльності ЗНЗ; рефлексивного розвитку учасників управлінського процесу як результату саморегулювання й самоорганізації; розширення банку моніторингових програм і підпрограм; системне використання інформаційних і телекомунікаційних управлінських технологій тощо.

Запропонована нами модель моніторингу розвитку ЗНЗ на основі комп'ютерних технологій не вирішує на сьогодні всіх проблем у діяльності закладу освіти та учасників освітнього процесу, але надає можливість виявляти, відслідковувати і шляхом цілеспрямованого впливу коригувати більшість з них.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Адаптивное управление педагогическими системами: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / П.И.Трегьяков, С.Н.Митин, Н.Н.Бояринцева / Под ред. П.И.Трегьякова. – М.: Издательский центр „Академия”, 2003. – 368 с.
2. Бондар В.І. Теоретичні основи і технологія педагогічного аналізу: управлінський аспект: Навч. посібник. – К.: УДПУ, 1996. – 67 с.
3. Гошко А.О., Дмитренко Г.А., Князев В.М. Контури нового управлінського курсу трансформації України. – К.: НАДУ, 2004. – 176 с.
4. Дарманський М.М. Соціально-педагогічні основи управління освітою в регіоні. – Хмельницький: Поділля, 1997. – 384 с.
5. Єльнікова Г.В. Атестація загальноосвітніх навчальних закладів в Україні: передумови, зміст, експеримент: Науково-методичний посібник. – Х.: ТО „Гімназія”, 1999. – 160 с.
6. Єльнікова Г.В. Моніторинг діяльності керівника школи // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2003. – № 1. – С. 97-102.
7. Забродська Л., Чернишова Є. Інформаційно-комунікаційні технології управління сучасним закладом освіти // Освіта і управління. – 2002. – № 2. – Т. 5. – С. 19-28.
8. Лунячек В.Е. Управління загальноосвітнім навчальним закладом з використанням комп'ютерних технологій // Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / ЦППО АПН України. – К., 2002. – 20 с.
9. Маслов В.І., Кириченко М.О., Олійник В.В. Наукові засади оптимального керівництва навчальними закладами // Наукові записки. – Вип. 32. – Ч. 1. – Кіровоград: КДПУ, 2001. – С. 59-61.
10. Орлов А.А. Мониторинг инновационных процессов в образовании // Педагогика. – 1996. – №3. – С. 9-15.
11. Сухович Г.А. Прогноз розвитку ЗНЗ на основі комп'ютерних технологій // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2008. – №3.
12. Федоров В.Д. Менеджмент закладу освіти, менеджер закладу освіти: психологічні засади. – Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2004. – 224 с.
13. Черепанов В.С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях. – М.: Педагогика, 1989. – 152 с.
14. Drucker P.F. The Practice of Management. – 6 print. – Lnd.: Pan books, 1973. – 479 p.

Аннотация
Г.А.Сухович

Мониторинг развития общеобразовательного учебного заведения на основе компьютерных технологий
Статья раскрывает особенности мониторинга развития ГОУ на основе компьютерных технологий и представляет выводы из диссертационного исследования на данную тему.

Ключевые слова: *общеобразовательное учебное заведение, инновационные технологии, мониторинг, развитие ГОУ, компьютерная модель, мониторинг, алгоритм внедрения.*

Summary
H.A.Sukhovych

Monitoring of the Development of General Educational Institution on the Bases of Computer Technologies

The article exposes the features of monitoring of development of GEE on the basis of computer technologies and presents conclusions from dissertation research on this theme.

Key words: *general educational establishment, innovative technologies, monitoring, development of GEE, computer model, monitoring, algorithm of introduction.*

Дата надходження статті

„14” травня 2008 р.

ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК ЧИННИКА ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЛІКАРІВ

У статті висвітлені засади розвитку іншомовної компетентності лікарів у процесі навчання іноземної мови на післядипломному етапі медичної освіти.

Ключові слова: іноземні мови, іншомовна компетентність, післядипломна медична освіта.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Глобальні за своїми масштабами інноваційні процеси, що відбуваються у системі післядипломної освіти, вимагають переходу від традиційного пасивного накопичення знань до вмотивованого засвоєння методів здобуття наукової інформації та вмінь реалізовувати свої знання у професійній діяльності. Соціально-економічні зміни в суспільстві впливають на систему підготовки фахівців у закладах додипломної та післядипломної освіти, зокрема з іноземної мови, викликають необхідність її вдосконалення завдяки використанню засобів інформаційно-комунікаційних технологій. Для сучасної ситуації в суспільстві характерною є більша зацікавленість у вивченні іноземної мови, розвиток наукових досліджень задля оптимізації процесу оволодіння нею. Це зумовлюється кількома факторами. По-перше, це викликано потребами економічного розвитку країни: застосуванням прогресивних іноземних технологій; збільшенням зовнішньоекономічних зв'язків підприємств і організацій, створенням спільних підприємств; проведенням маркетингових досліджень. По-друге, пов'язане з інформатизацією суспільства: знання іноземної мови сприяє вирішенню як завдань навчання комп'ютерної грамотності, оволодінню електронною технікою та машинними мовами, так і залученню до інформаційної культури. По-третє, це пояснюється здійсненням завдань інтеграції української науки та освіти до світової системи. По-четверте, це зумовлене сучасною політичною ситуацією в країні, відкритістю кордонів, широкими можливостями залучення до загальнонародських цінностей світової культури. Отже, знання іншомовної культури стають однією з умов професійної компетентності.

Формулювання цілей статті... Метою даної статті є розгляд процесу розвитку іншомовної компетентності як чинника підвищення якості професійної підготовки лікарів.

Аналіз досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу... Набуття ступеневої освіти медичного спрямування має свої особливості, які нормативно визначені п.2 постанови Кабінету Міністрів України від 20 січня 1990 року № 65 (зі змінами, внесеними згідно з постановами Кабміну № 677 від 23 квітня 1999 року та № 1482 від 13 серпня 1999 року) та Положенням про особливості ступеневої освіти медичного спрямування, затвердженим наказом Міністерства охорони здоров'я України № 35 від 24 лютого 2000 року. Управління та функціонування вищої медичної та фармацевтичної освіти реалізовується на принципах єдиної безперервної системи підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців, здатних працювати в умовах ринкових відносин.

Науково-методичне забезпечення вищої медичної та фармацевтичної освіти здійснюється Міністерством охорони здоров'я України за погодженням із Міністерством освіти та науки України. Підготовка спеціалістів із вищою медичною освітою – це системний і планомірний процес, управління яким здійснюється на основі нормативної та навчально-методичної документації, що визначає зміст освіти та навчання у вищих навчальних закладах [9].

Розпочата у 1991 році у нашій державі реформа вищої медичної освіти орієнтувалася на пошук відповіді на головні запитання: якого фахівця потребує ринок праці та яких професійних якостей має набути фахівець під час підготовки. Новий етап реформування вищої медичної освіти, який є етапом запровадження системи державного управління якістю освіти, пов'язаний із розробкою і впровадженням галузевих стандартів вищої освіти [9]. Справді, сучасна система освіти має бути здатною сформувати найважливіший адаптаційний механізм – готовність до безперервної освіти, що виступає як відкрита та варіативна освіта й забезпечує максимальну свободу вхідного вибору і подальшу мобільність особистості. За умов високого динамізму сучасного суспільства діяльність всіх соціальних інститутів може бути ефективною тільки за швидкої органічної адаптації до всіх запитів і потреб як суспільства загалом, так і кожного його члена. На кожному кроці особистого розвитку така освіта має надавати спеціалісту його власну можливу траєкторію руху як сферу ініціативи та відповідальності. Тому перед вищою школою та післядипломною освітою України стоять нові нетрадиційні завдання. Адже система такої освіти має не лише постійно адаптуватися відповідно до соціально-економічної ситуації в державі, а й випереджати ці процеси, впливаючи значною мірою на їхню сутність і кадрове забезпечення. Однією із особливостей

вищої та післядипломної освіти сучасності є також розширення її функціонального призначення: вона стає обов'язковою сходинкою розвитку людини [4].

Об'єктивно існуюча в сучасних умовах потреба у фахівцях різного профілю з високим рівнем іншомовної компетентності, яка передбачає використання іноземної мови як засобу спілкування у сфері професійної діяльності, зумовлює особливе значення розвитку іншомовної компетенції лікарів-науковців у закладах післядипломної медичної освіти. Зміст навчальної дисципліни „Іноземна мова для аспірантів та пошукачів” включає навчальну інформацію про аспекти мови (фонетика, лексика, граматики, стилістика), яка складає основу формування та розвитку умінь і навичок, пов'язаних із оволодінням чотирма видами мовленнєвої діяльності: читанням, аудіюванням, усним мовленням та письмом. Проте пріоритетним виступає завдання навчання іноземної мови як засобу спілкування у процесі професійної діяльності.

Проблема формування іншомовної компетентності у лікарів-науковців є ключовою в процесі підвищення рівня їхнього професіоналізму на заняттях з іноземної мови. Основними факторами, які ефективно впливають на формування іншомовної компетентності у студентів, є професійна спрямованість, гуманістичний стиль спілкування, орієнтація на культуру як на професійну цінність.

Формування сучасного медичного фахівця є багатовекторним комплексним процесом, що постійно піддається впливу великої кількості чинників та умов. Одним із них є вікова специфіка контингенту тих, хто навчається: всі без виключення лікарі, які отримують післядипломну освіту, – це дорослі люди, що у навчальному процесі не перебувають у статусі учнів, а працюють на паритетних засадах із викладачем. У процесі реалізації освітнього процесу дорослі, крім основних освітніх, вирішують і спеціальні завдання щодо підвищення особистого статусу, посиленої участі в збереженні життя локального і масштабного порядку, формування суспільства, держави. Саме тому освіта дорослих потребує специфічних, принципово нових засобів навчання, корисних у щоденній практичній діяльності [4].

Головною метою педагогічного процесу в післядипломній підготовці фахівців, у тому числі медичного профілю, є максимально можливе наближення навчання до реальної професійної діяльності через вирішення конкретних практичних ситуацій і відповідних завдань, керування самостійним набуттям знань та умінь. Досягнення цієї мети можливе за умови дотримання засад сучасної освітньої парадигми формування особистості фахівця, на відміну від традиційної, чимало елементів якої зберігається на додипломному етапі навчання. Так, ознаками сучасної парадигми є:

- програмно-цільові установки, зорієнтовані на формування особистості фахівця (лікаря, провізора) через адекватне оволодіння знаннями, уміннями, навичками і звичками з певної сукупності навчальних дисциплін;
- застосування різних навчальних підходів, зокрема, програмно-цільового, системно-цільового, системно-цілісного, модульного, професійно-особистісного, рефлексивного;
- підвищення ролі слухача (курсанта) в організації навчання, здійснення професійно-колегіального навчання на засадах співробітництва;
- опора на сформованість мотивації слухачів (курсантів), забезпеченої їхнім досвідом і творчими професійними запитами;
- активність слухачів (курсантів) забезпечується їхнім інтересом та позитивним ставленням до навчання;
- освітніми засобами є новітні літературні та документальні джерела, інформаційно-педагогічні й фахові технології;
- перевагу мають методи і засоби системно-цілісного підходу до контролю за процесом та результатами навчання через індивідуальне та індивідуально-групове розв'язання реальних професійних задач [6].

Сучасна концепція формування системи післядипломної медичної освіти, схвалена Міністерством охорони здоров'я України, передбачає інтеграцію прикладних фахових знань з постійним впровадженням у навчальний процес нових досягнень фундаментальних наук.

Перепідготовка і удосконалення лікарів призначені для підвищення рівня професійної кваліфікації. Тому післядипломне навчання орієнтоване на кінцеві цілі, сформульовані у вигляді конкретних діагностичних завдань, як вимоги для тих фахівців, що претендують на відповідну кваліфікаційну категорію. Лікар має відповідати загальним і професійним вимогам до підготовки на рівні відповідної кваліфікаційної категорії, котрі відображаються у переліку обов'язкового мінімуму загальних і спеціальних знань та умінь.

З метою постійного підвищення якості освіти, оновлення її змісту та форм організації навчально-виховного процесу, запровадження освітніх інновацій інтенсифікація навчального процесу у післядипломній підготовці фахівців, яка певною мірою має бути продовженням додипломної ланки підготовки спеціалістів, розглядається як один із найбільш оптимальних напрямків підвищення якості професійної підготовки лікарів.

В останні роки в педагогіці та лінгвістиці активно завойовує позиції аксіологічний підхід [5; 7; 8], який акцентує увагу на суб'єктній ціннісній позиції особистості в освітньому процесі. Аксіологічний підхід дозволяє під особливим кутом зору розглядати взаємозв'язок об'єктивного та суб'єктивного начал у навчанні іноземній мові.

Ми наголошуємо на аксіологічній сутності процесу навчання, котра базується на ціннісному ставленні слухача до вивчення іноземної мови, що існує поруч із усвідомленням важливості володіння англійською мовою як засобом міжнародного спілкування. Сучасна система освіти має задовольняти гостру потребу спеціалістів у знаннях іноземної мови.

Розглядаючи аксіологічний аспект навчання, необхідно звернутися до досліджень, де показано, що ціннісне ставлення до вивчення іноземної мови складається із декількох рівнів, а саме: ціннісного ставлення, цілеспрямування, ціннісних орієнтацій. Ціннісні орієнтації, в свою чергу, є формуванням образу світу, образу „Я”, образу майбутнього. Таким чином, ціннісні орієнтації того, хто навчається, у вивченні іноземної мови полягають у уяві суб'єкта себе як такого, що володіє іноземною мовою, і свого соціального статусу. Це дає нам підстави вважати, що мотивація досягнення, котра складається із ціннісного відношення до пізнання і наполегливості в досягненні поставленої мети, є найвищим рівнем розвитку ціннісного ставлення.

Аксіологічний підхід до процесу навчання іноземних мов потребує врахування не лише зовнішніх аспектів навчання, але й актуалізації внутрішніх намірів особистості у процесі навчання: мотивів, потреб, ціннісних орієнтацій, устремлень.

Беручи до уваги загальні для теперішнього часу тенденції до збільшення потреб в оволодінні іноземною мовою, а також вже існуючі позитивні орієнтації на її вивчення, вважаємо, що найбільш яскравим проявом ціннісного ставлення на найвищому рівні його розвитку виступає мотивація досягнення як результат стійкого, багатогранного ціннісного ставлення.

Необхідною вважається і постановка оптимальних цілей навчання, адекватних вимогам до володіння спеціалістами іноземною мовою на відповідному рівні, а також врахування ставлення тих, хто навчається, до постановки даних цілей. Крім того, важливим є ціннісне ставлення тих, хто навчається, до модернізації змісту навчання. Необхідно не лише підвищувати вимоги до рівня володіння, але й надання можливості тим, хто навчається, самостійно вибрати свій рівень навчання: від елементарного, через підвищений – до рівня міжнародного сертифіката. Важливо враховувати самооцінку, прагнення та перспективи того, хто навчається, а не тільки справедливо оцінювати знання.

Фахове спрямування вивчення іноземної мови пов'язане з активізацією роботи над лексикою за фахом, термінологією, лексикографічною діяльністю.

Під час навчання лексики необхідно виходити з мети її вивчення. На етапі введення і закріплення пасивної лексики перевагу слід надавати роботі над ізольованими словами з подальшим опрацюванням в контекстному оточенні, коли ж метою є активне засвоєння лексики, увагу слід приділяти вправам на вироблення навичок, пов'язаних з добуванням слова із пам'яті.

Питання методики пояснення нової лексики дотепер залишається актуальним в колі завдань оптимізації викладання іноземних мов. Заслугує на особливу увагу виведення значень нових слів за допомогою співставлення зі словами, значення яких є відомим із рідної або іноземної мови, яка вивчається.

Очевидно, що для досягнення успішного результату слід застосовувати різні принципи презентації нової лексики: перекладний, етимологічний, семасіологічний, співставний, словотворчий, наочний та інтуїтивно-контекстуальний. Вибір вдалого поєднання способів залежить від дидактичних уподобань викладача, від етапу навчання, мовного досвіду та складу аудиторії.

Найбільший інтерес для слухачів-медиків становлять професіоналізми, тому викладачі використовують такі вправи, які відображають різноманітність фахової тематики. Механічне повторення не забезпечує міцних знань, а навички набуваються шляхом від осмисленого виконання дій до автоматизованого. Отже, необхідні творчі завдання, які вимагають від слухачів активної розумової діяльності.

Для розвитку навичок усного мовлення та для введення нової фахової лексики на заняттях з іноземної мови доцільно використовувати матеріали англійських газет та журналів, інші доступні джерела, в тому числі й комп'ютерні технології, мережу Інтернет, котрі дають можливість оптимізувати процес навчання іноземної професійної лексики, використовувати демонстрацію, пошук та опрацювання потрібних матеріалів і ефективно здійснювати контроль знань.

Висновки... Професійна спрямованість курсу іноземної мови сприяє зростанню зацікавленості до вивчення мови та підвищує практичну цінність дисципліни, її безпосередній внесок у підготовку спеціаліста високої кваліфікації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Бабанський Ю.К. Интенсификация процесса обучения. – М.: Знание, 1987. – 78 с.
2. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М., 1995.

3. Ваколук Т.В. Педагогічні умови інтенсивного навчання іноземної мови курсантів – прикордонників: Дис. ... канд. пед. наук. – Хмельницький, 2003.
4. Вороненко Ю.В., Бойченко Т.В. Стратегії і методи навчання в післядипломній медичній освіті: Навчально-методичний посібник. – К.: Вересень, 2004. – 160 с.
5. Кулагина С.Г. Лингвострановедение как фактор развития аксиологического потенциала личности студента университета. Дис. канд. пед. наук. – Оренбург, 1997.
6. М'ясніков В.Г. Засади побудови семінарських занять у післядипломному навчанні // Семінар у медицині та фармації. Збірник науково-методичних праць. – К.: КМАПО, 2000.
7. Никандров Н.Д. Ценности как основа целей воспитания // Педагогика. – 1998. - №4. – С.3-8.
8. Розов Н.С. Ценности и образование (Вехи истории европейской мысли) // Вестник высшей школы. – 1991. - №12. – С.36-47.
9. Система управління якістю медичної освіти в Україні: Монографія / І.Є.Булах, О.П.Волосовець, Ю.В.Вороненко та ін. – Д.: АРТ-ПРЕС, 2003. – 212 с.

Анотація

В.Н.Табере

Основы развития иноязычной компетентности как фактора повышения качества профессиональной подготовки врачей

В статье изложены пути развития иноязычной компетентности врачей в процессе обучения иностранному языку на последипломном этапе медицинского образования.

Ключевые слова: иностранные языки, иноязычная компетентность, последипломное медицинское образование.

Summary

V.M.Tabere

The Basis of Development of Foreign Language Competence as a Factor of Upgrading of Quality of Doctors' Professional Preparation

The ways of foreign language skills developing in physicians on the postgraduate stage of medical education have been illustrated in the article.

Key words: foreign languages, foreign language skills, postgraduate medical education.

Дата надходження статті

„8” травня 2008 р.

УДК 808.3:37.01:373.3

Г.О.ТКАЧУК,

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

ЗНАННЯ РІДНОЇ МОВИ – ОСНОВА ГУМАНІТАРИЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті окреслюються можливості покращання практичної мовної і мовленнєвої підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Ключові слова: мовна підготовка, мовленнєві вміння, словниковий запас, грамотність.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Важливим напрямом діяльності сучасної школи і учителя є проблема людини у її цивілізованому вимірі: мова, духовність, культура, ментальність, історія.

Гуманітаризація та гуманізація освіти передбачають глибоку перебудову всього змісту навчально-виховного процесу.

Сьогодні школі потрібен учитель з високим рівнем психологічної грамотності і педагогічної культури, яка виявляється у належному рівні культури спілкування, насамперед мовленні педагога, адже саме від нього відродження людини, а отже, – суспільства.

Формулювання цілей статті... Метою статті є висвітлення факторів, які допоможуть покращити загальнокультурну і практичну мовну підготовку майбутніх педагогічних кадрів, посилити відповідальність викладачів за грамотність студентів та їхній рівень володіння українською літературною мовою як державною.

Аналіз досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу... Висвітленню проблеми формування мовної та комунікативної компетенції присвятили свої праці К.Д.Ушинський, В.О.Сухомлинський, ряд вітчизняних та зарубіжних педагогів і психологів: М.С.Вашуленко, Л.О.Варзацька, Н.Я.Грипас, В.А.Каліш, О.О.Леонтьєв, Л.І.Мацько, В.Я.Мельничайко, Г.М.Сагач, Г.О.Синиця, М.Г.Стельмахович, М.Я.Плющ, О.Н.Хорошковська.

В.О.Сухомлинський у статті „Слово про слово” дає слушну пораду вчителям: „...якщо ви прагнете, щоб ваше виховання стало мистецтвом, відчайте слово. Шукайте в невичерпній скарбниці нашої рідної

мови перлини, які запалюють вогник у дитячих очах, говоріть дітям красиво про красу навколишнього світу” [7, 167].

Оволодіння хоч би визначеним мінімумом гуманітарних знань успішним буде тоді, коли людина знатиме рідну мову, умітиме користуватися словом, зможе точно, послідовно, грамотно висловлювати свої думки. Крім того, мова – це універсальний засіб пізнання світу.

В античні часи учитель стояв поруч з оратором, філософом і поетом, тому що він умів сам і вчив тлумачити будь-який текст, блискуче володів словом, міг захистити істину, чітко пояснити свою точку зору, був неперевершеним співрозмовником.

Не секрет, що більшість учителів початкових класів слабо підготовлена: монотонне мовлення, невиразне читання, невміння вести діалог тощо.

За словами В.О.Сухомлинського, „Найбільша біда окремих вчителів – бідність словника, невміння знайти в багатющій скарбниці нашої рідної мови необхідне слово, щоб точно висловити думку” [8, 17-19].

Хвилює й те, що, по-перше, мовлення сучасних школярів та студентів засмічене жаргонізмами, які вбивають живу думку, роблять фрази стандартними, по-друге, знизився рівень грамотності.

Отже, саме мовна освіта повинна дати суспільству громадян, які вільно володіють українською літературною мовою, повинна забезпечити державу інтелектуальним потенціалом, відкрити доступ до культури, літератури, традицій, створити умови для постійного зростання особистості, сформувати відчуття єдності зі своєю державою, землею, народом.

Оскільки мову не можна засвоїти раз і назавжди, то наскрізна мовна освіта, започаткована у школі, повинна продовжуватись і при ступеневій підготовці учителів початкових класів, які навчатимуть і виховуватимуть юних громадян державною мовою. Це сприятиме мовній стабільності у державі.

Система ступеневої педагогічної освіти учителів початкової школи повинна забезпечити фундаментальну наукову, загальнокультурну і практичну мовну підготовку майбутніх педагогічних кадрів.

За словами М.М.Дарманського, „...у справі професійної мовної підготовки вчителя, особливо вчителя початкової школи, котрий формує підмурок усієї майбутньої освіти людини, треба стояти на позиціях фундаментальності і системності” [3, 8].

Значну допомогу у виборі професії, у формуванні інтересу до неї та належній підготовці надасть цілеспрямована допрофесійна підготовка учнівської молоді в контексті реалізації цільової комплексної програми „Учитель”, про що йшлося на Всеукраїнській конференції у Кривому Розі. Напевно, саме такі студентські групи виявлятимуть високий рівень готовності до оволодіння педагогічною професією, і випадкові особи до них не потраплятимуть [5].

Учитель початкових класів зможе успішно навчати дітей, якщо сам володітиме глибокими знаннями рідної мови, знатиме її звукову систему, лексику, орфографію і фразеологію, граматику і стилістику, буде взірцем для учнів у культурі усного і писемного мовлення.

Добір навчального матеріалу у програмі з української мови зумовлений логікою самої науки про мову і тому повинен допомагати майбутнім учителям зрозуміти мовні явища, їх зміни та функції, сприяти розвитку лінгвістичного мислення, щоб згодом вдумливо навчати дітей, формувати їхні мовленнєві та орфографічні навички.

Слід також пам'ятати, що формування творчої особистості дитини здійснюється засобами живого слова, у якому учитель виявляє себе, свою культуру, свою моральність, своє ставлення до вихованця. Отже, треба забезпечити в процесі вивчення курсу і розвиток мовленнєвої, комунікативної і творчої діяльності студентів, адже, за Державним стандартом загальної середньої освіти в Україні (початкова школа), у навчально-виховному процесі перевага надається комунікативно-діяльнісному підходу до вивчення української мови [4].

Необхідно закріпити у студентів навички правильної літературної вимови, а також слід домогтися, щоб вони добре засвоїли звукову систему української мови. Все це дасть можливість лінгвістично обґрунтувати методику навчання дітей читати і писати, сприятиме виробленню навичок виразного читання.

Відомо, що свідоме ставлення до мови починається з проникнення у її лексичні скарби. Майбутні учителі повинні мати багатий словниковий запас, знати вимоги до усного і писемного мовлення, до культури спілкування, детально ознайомитись з особливостями функціональних стилів сучасної української літературної мови, із стилістичними колоритами мовлення.

Адже дитина і учитель взаємодіють на рівні слова, за допомогою слова і через слово. Чим об'ємніший словниковий запас учителя, тим вища його ерудиція.

Як стверджує відомий учений, академік М.С.Ващуленко, за умови повсякденної словникової роботи (на різних уроках!) у початкових класах словниковий запас молодших школярів щоденно збільшується на 5-7 слів. Якщо на початку шкільного навчання він становить від 3 до 4-4,5 тис. слів, то на завершення початкового навчання він потроюється і становить 9-12 тис. (в окремих випадках і більше) [1, 11-14]. Лише таким чином учитель зможе забезпечити всі три рівні мовленнєвої здібності, а зокрема рівень

насиченості – багатство словника і граматичних форм виражальних мовних засобів, які виходять за межі мінімуму тих мовних засобів, що необхідні для досягнення звичайного рівня. Саме за рахунок використання словесного багатства мови досягається чітка інформаційна виразність, експресивність, емоційність, образність висловлювання, яке М.І.Жинкін називає „системою слів”, що виникають у результаті їх відбору в процесі думки [6, 148]. Майбутні учителі повинні усвідомити, що основним джерелом збагачення словника учнів повинна стати цілеспрямована робота вчителя, яка, крім текстів підручника, передбачає роботу над дібраними високохудожніми творами для дітей, а також спеціально розроблені самим учителем лексичні вправи.

В процесі роботи над ними учитель має виховувати увагу до значення слів і виразів, вміння помічати яскравість, образність мови, вчити вибирати потрібне слово для власного висловлювання. Як бачимо, через інтерес до лексики в учнів виховується інтерес до мови в цілому.

Крім того, що у студентів саме на практичних заняттях з української мови треба виробляти вміння аналізувати з лінгвістичних позицій шкільні підручники, складати тези і конспекти статей, добирати і правильно записувати літературу до певних тем, працювати з усіма типами лінгвістичних словників, вкрай необхідним є удосконалення їхніх орфографічних і пунктуаційних навичок.

Вивченню курсу в повному об'ємі, крім лекційних і практичних занять, повинна сприяти вміло спланована самостійна робота студентів. Викладачі повинні відчувати відповідальність за грамотність студентів, за їх уміння володіти навичками усного і писемного мовлення.

Висновки... У вищих педагогічних закладах взагалі повинен панувати культ грамотності.

Такі форми контролю, як тестування, контрольні роботи, диктанти, творчі роботи, заліки, екзамени з української мови повинні показувати реальний рівень знань і умінь майбутніх учителів.

Лише тоді курсові і дипломні роботи, повідомлення, реферати, статті, ділові папери тощо будуть написані грамотно.

Ставлення до знання мови, до грамотності не може бути ліберальним, адже рівень володіння українською літературною мовою як державною віддзеркалює не тільки рівень культури самої людини, а й суспільства в цілому.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Вашуленко М.С. Формування мовної особистості молодшого школяра в умовах переходу до 4-річного початкового навчання // Початкова школа. – 2001. – № 1. – С.11-14.
2. Гуць М. Українська мова на порозі третього тисячоліття // Дивослово. – 1999. – № 2.
3. Дарманський М.М. Від часів Шевченка до сьогодення днів (мовна освіта за умов ступеневої підготовки вчителя початкової школи) // Спадщина Т.Г.Шевченка в контексті гуманітаризації сучасної освіти: Збірник наукових статей. – Хмельницький: Вид-во ХГПІ, 2001. – 176 с.
4. Державний стандарт загальної середньої освіти в Україні. Освітня галузь „Початкова школа”. – К.: Вид. „Генеза”, 1997.
5. Допрофесійна педагогічна підготовка учнівської молоді в контексті реалізації цільової комплексної програми „Вчитель”. Збірник науково-практичних матеріалів Всеукраїнської конференції в 3-х част. – Дніпропетровськ, 1998. – 645 с.
6. Жинкін Н.И. Развитие письменной речи учащихся 5-7 классов // Известие АПН РСФСР. – М., 1956. – С.141-250.
7. Сухомлинський В.О. Пависька середня школа // Вибр. тв.: У 5-ти т. –Т.4. – К.: Рад.шк., 1997. – 670с.
8. Ткаченко Г.К. В.Сухомлинський про виховання любові до рідного слова // Українська мова і література в школі. – 1999. – № 4. – С.17-19.

Анотація

Г.А.Ткачук

Знання рідного язика – основа гуманітаризації освітнього процесу в вищих навчальних закладах

В статті розглядаються можливості удосконалення практичної мовної та мовної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Ключевые слова: *язикова та мовна підготовка, словниковий запас, грамотність.*

Summary

Н.О.Ткачук

Mother Tongue Knowledge - the Basis of Educational Process Humanizing in Higher Pedagogical Institutions

The article deals with the ways of improving practical language and speech background of future primary school teachers.

Key words: *language background, speech skills, vocabulary, literacy.*

Дата надходження статті

„14” січня 2008 р.

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

У статті висвітлено переваги інноваційного методу, який допомагає розвивати у студентів пізнавальні й творчі навички, вміння орієнтуватися в інформаційному просторі, вчить формулювати і вирішувати проблему, – методу проектів.

Ключові слова: метод проектів, інтегрування знань, вирішення проблеми, проектна діяльність, інформаційний простір, мультимедійна презентація, самостійність, ключове питання.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Незадовільний стан шкільної освіти у багатьох країнах зумовив необхідність її реформування. Змінюються цілі та завдання, що постали перед сучасною освітою в інформаційному суспільстві, поступово на зміну традиційній системі навчання приходить особистісно орієнтована, традиційні методи замінюються інноваційними, що передбачають зміщення акцентів у навчальній діяльності, її спрямування на інтелектуальний розвиток студентів за рахунок зменшення частки репродуктивної діяльності; використання завдань для перевірки різних видів діяльності, збільшення кількості завдань для пояснення навколишнього світу тощо.

Навчальний процес, який орієнтований на особистість студента і враховує його індивідуальні особливості та здібності, передбачає, що:

- у центрі навчального процесу знаходиться студент, його пізнавальна і творча діяльність;
- відповідальність за успіх навчальної діяльності переважно студенти беруть на себе;
- головна мета такого навчання – розвиток інтелектуальних і творчих здібностей студентів, усвідомлення ними моральних цінностей, що згодом дозволить їм стати здатними до самореалізації, самостійного мислення, прийняття важливих рішень; вміння працювати над розв'язанням важливих проблем як самостійно, так і в групі;
- роль викладача в навчальному процесі дуже відповідальна, але зовсім відмінна від тієї, що орієнтована на традиційне навчання;
- навчальна діяльність студентів має сприяти розвитку критичного та творчого мислення.

Формулювання цілей статті... Метою статті є з'ясування суті і можливостей проектного методу навчання на заняттях з української літератури.

Аналіз досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу... Існує кілька систем, які допомагають викладачам визначати навчальні цілі і методи розвитку мислення учнів. У 1956 році Бенджамін Блум, професор Чикагського університету (США), запропонував багаторівневу структуру розумової діяльності учнів. Для визначення рівня навичок творчого і критичного мислення Блум виділив в учнів шість рівнів мислення.

На першому, базовому, рівні знаходяться знання, а вище – послідовно розуміння, використання, аналіз, синтез і оцінювання фактів та інформації, а також їх застосування для розв'язання завдань реального життя та у навчальній діяльності (див. рис. 1) [1; 5].



Рис. 1. Таксономія Блума

Розвинути в студентів пізнавальні навички, вміння самостійно конструювати свої знання та орієнтуватися в інформаційному просторі, а також навчити їх побачити, сформулювати і вирішити проблему допомагає так званий метод проектів.

Метод проектів не є принципово новим у світовій педагогіці. Він виник у 20-ті роки минулого століття у США (його називали також методом проблем). Цей метод пов'язують з ідеями гуманістичного

напряму у філософії й освіті, висунутими американським філософом і педагогом Дж.Дьюї, а також його учнем В.Х.Килпатріком.

Метод проектів набув поширення і великої популярності завдяки раціональному поєднанню теоретичних знань і можливостей їх практичного застосування для розв'язання конкретних проблем дійсності у спільній діяльності студентів. „Все, що я пізнаю, я знаю, навіщо це мені потрібно, де і як я можу ці знання застосувати”, – ось основна теза сучасного розуміння методу проектів, яка приваблює багато освітніх систем, що прагнуть знайти розумний баланс між академічними знаннями і прагматичними вміннями.

Метод проектів завжди орієнтований на самостійну діяльність студентів – індивідуальну, парну, групову, – яку вони здійснюють упродовж певного часу. Метод проектів припускає можливість вирішення деякої проблеми; у ньому передбачається, з одного боку, необхідність використання різноманітних методів, засобів навчання, а з іншого, – інтегрування знань, умінь з різних галузей науки і мистецтва. Результати виконаних проектів повинні бути „відчутними”, тобто, якщо це теоретична проблема, то має бути запропоноване конкретне її розв'язання, а якщо практична – конкретний результат, готовий до впровадження.

Наталія Морзе, доктор педагогічних наук, професор вважає цей метод протилежним до репродуктивного навчання, підходом, у якому акцент перенесено на самостійну активну навчальну діяльність студентів. Викладач здійснює лише „підтримку” цієї діяльності, тобто забезпечує матеріалами й опосередковано управляє нею, ставить перед студентами проблеми. Така модель навчання має назву „навчання, в центрі якого знаходиться учень”. Але викладач не є виключним центром навчання, джерелом знань та інформації. В основу такого навчального процесу закладено співробітництво і продуктивне спілкування студентів, спрямоване на спільне розв'язання проблем, формування здібностей виділяти важливе, ставити цілі, планувати діяльність, розподіляти функції, відповідальність, критично міркувати, досягати значущих результатів [3].

Балановська Н.В., вчитель-методист вважає, що проектна діяльність – одна з найперспективніших складових освітнього процесу, тому що створює умови творчого саморозвитку та самореалізації учнів, формує всі необхідні життєві компетенції, які на Раді Європи були визначені як основні в ХХІ столітті: полікультурні, мовленнєві, інформаційні, політичні та соціальні.

Самостійне здобування знань, систематизація їх, можливість орієнтуватися в інформаційному просторі, бачити проблему і приймати рішення відбувається саме через метод проекту [4].

Залежно від ситуації добір тематики проектів може бути різним. В одних випадках ця тематика може формулюватися науковцями, які працюють у галузі освіти, в рамках затверджених навчальних програм. У других – ініціативно висуватися викладачами з урахуванням навчальної ситуації та стану викладання предмета, природних професійних інтересів, уподобань та здібностей студентів. У третіх – тематика проектів може пропонуватися й студентами, які орієнтуються на власні інтереси, не лише пізнавальні, а й творчі, прикладні.

В рамках роботи за методом проектів на заняттях з української літератури студентам пропонується сформулювати значущу в дослідницькому або в творчому плані проблему, для розв'язування якої потрібні інтегровані знання та дослідницький пошук, тобто спробувати створити власний навчальний проект в межах тих тем, які пропонує навчальна програма з даного предмета. Наприклад, це може бути тема, присвячена творчості відомого поета-дисидента Василя Стуса. Назва проекту в цьому випадку може бути такою: „Василь Стус як особистість”.

Після обрання теми проекту необхідно визначити проблеми, які будуть досліджуватись. Одна з основних стратегій навчання полягає не в тому, щоб навчити студентів знаходити у книжках відповіді фахівців, а у здатності вчителя розробити заняття, спираючись на засадні проблеми певного курсу. Якщо у процесі навчання не звертатися до питань глибинних, узагальнюючих, то студент буде за вказівкою викладача вирішувати завдання, не пов'язані між собою.

Які ж саме типи питань можуть допомогти студентам зосередитися при навчанні, як спонукати їх до розкриття суті ідей, що є головними у кожному предметі? Яким є те найважливіше питання, на яке підручник дає відповідь? Нам здається зручним розрізнити два типи питань: ключові та тематичні.

На ключове питання не можна дати однозначну відповідь одним реченням. Щоб глибше збагнути їхню суть, треба вдатися до провокаційних та багаторівневих питань, які розкриють багатство та складність теми. З огляду на це саме ключове питання вказує на визначальні, основні, базові теми та ідеї предмета.

Досвід показує, що ключове питання не завжди забезпечує прямий шлях до розкриття певної теми, незважаючи на те, що воно має всеосяжний та стимулюючий характер. Отже, часто виникає необхідність у більш конкретних питаннях, необхідних для того, щоб розпочати та проводити далі вивчення певної теми, тобто виникає потреба сформулювати так звані тематичні питання. Вони є більш конкретними і більше залежать від предмета і теми, а тому вважаються прийнятними для подання певного змісту або оформлення запитів і здебільшого уточнюють ключові питання.

Тематичні питання мають такі ознаки: вказують шлях до ключових питань залежно від предмета і теми; на них немає однозначної „правильної“ відповіді; вони формулюються таким чином, щоб викликати та підтримувати зацікавленість.

Важливо визначити, що різниця між ключовими і тематичними питаннями не є чітко окресленою і настільки очевидною, як різниця між чорним та білим. Навпаки, їх скоріше можна порівняти з різними відтінками сірого. Справа полягає не в тому, щоб дошукуватися, чи буде певне питання ключовим або тематичним, а в тому, щоб зосередитися на його аспектах: як воно подає матеріал, як скеровує процес вивчення та розкриття важливих понять.

Повертаючись до вищезгаданої теми проекту, можна сформулювати такі основні його питання:

- ключове: чи є в житті місце подвигу?

- тематичні: Повернення Василя Стуса до творчості та громадської діяльності після першого ув'язнення – це подвиг чи ні? Як би ви вчинили на його місці?

Після того, як студенти визначаються з ключовим і тематичними запитаннями, викладачу необхідно допомогти їм дібрати інформаційні ресурси для навчального проекту. Джерелами цих ресурсів може бути Інтернет, електронні енциклопедії, а також різноманітні друковані джерела. Крім того, слід ознайомити студентів з правилами цитування інформаційних джерел, прийнятими в Україні. Знання цих правил стане у нагоді при роботі з різними інформаційними ресурсами – як електронними (публікації в Інтернеті, електронні словники, енциклопедії), так і традиційними (статті, книги).

Накопичивши достатню кількість інформації, студенти приступають до створення мультимедійної презентації, публікації та студентського веб-сайту, які своїм змістом мають допомогти розкрити ключове і тематичні питання.

Призначення мультимедійної презентації: усний виступ перед аудиторією; демонстрація результатів групових проектів; демонстрація графіків, схем, таблиць; демонстрація даних, що зберігаються у табличних процесорах, графічних редакторах; демонстрація результатів досліджень.

Студенти, створюючи сценарій для мультимедійної презентації, розробляють схему планування її змісту і структури. Даний вид роботи складається з 6-8 слайдів, які можуть містити опис проекту (завдання, матеріали, дії, результати), гіпотезу, план дослідження, інтерпретацію результатів, обґрунтування (висновки, пропозиції, рекомендації), порівняння, оцінювання, аналіз діаграм, графіків, гіперпосилання та веб-ресурси.

Мультимедійна презентація розвиває, вдосконалює і формує у студентів такі вміння і навички: виступати перед аудиторією, коротко формулювати свою думку, структурувати свою доповідь, використовувати різні мультимедійні засоби і можливості (зображення, звукозаписи, відеофільми, гіперпосилання на інші веб-сайти або файли) для ілюстрування ідеї, гіпотези, висновків; стисло, чітко, зручно для ефективної інтерпретації представляти результати досліджень за допомогою вдало підібраних діаграм і графіків; відбирати найяскравіші переконливі факти для демонстрування думок, ідей; посилатися на використані ресурси.

Результати та хід дослідження студенти можуть відобразити за допомогою інформаційного бюлетеня. Він також може містити публікації про письменника, його творчість; цікаві факти, події, винаходи; рекламні матеріали; кросворди, головоломки; сторінку порад, гумору і сатири; скановані малюнки, діаграми та графіки; список інформаційних джерел.

У студентів при виконанні цього виду роботи формуються такі вміння і навички: вміння аргументовано доводити власну думку, використовуючи повні речення, розраховані на читання однією людиною, посилаючись при цьому на думки інших, правильно використовуючи цитування та посилання на друковані та Інтернет-ресурси; ілюструвати ідеї, думки, дослідження, висновки, комбінуючи текст і зображення, схеми, графіки і діаграми.

Для встановлення зв'язку з іншими студентами в світі й з метою пошуку партнерів для здійснення завдань проекту варто створити студентський веб-сайт. Він складається з 3-4 сторінок і може відображати: результати оглядів та анкетних опитувань; приклади студентських творів, віршів, оповідань, фото студентів; гіперпосилання на зв'язані веб-сайти; форму для відповідей або опитування, електронну кореспонденцію, скановані студентські малюнки або комп'ютерну графіку, список інформаційних джерел.

У процесі роботи над створення веб-сайту студенти формують вміння ефективно спілкуватися з іншими студентами з країни та світу, враховуючи міжкультурні, етнічні та релігійні особливості; збирати та обробляти інформацію за допомогою баз даних, використовуючи форми опитування; ефективно використовувати засоби електронних комунікацій (електронна пошта, форуми, чати, конференції).

Отже, створюючи мультимедійну презентацію, інформаційний бюлетень та веб-сайт, студенти проаналізували певні факти з біографії поета (перший арешт, ув'язнення, звільнення, повернення до творчості та активної громадської діяльності, знов арешт і більш тривале ув'язнення) та протиставили

„вільний” і „невільничий” періоди його життя. В результаті була висунута гіпотеза: можна вважати повернення поета до творчої та громадської діяльності після першого ув'язнення подвигом.

Вони також провели опитування серед студентів інших груп з метою з'ясування їхньої думки щодо висунутої гіпотези. Результати оформляють у вигляді діаграми.

Кожен студент отримав можливість визначитися для себе з відповіддю на питання: як би я вчинив на місці поета, чи є в моєму житті місце подвигу?

В результаті такого виду роботи студенти вчать аналізувати отриману інформацію і робити висновки. Протиставляти певні факти, висувати гіпотезу, розробляти моделі (ілюстрації, діаграми), щоб продемонструвати ставлення до висловленої думки, навчаються оформляти записи, дотримуючись правил орфографії та пунктуації. Збирати, систематизувати та відображувати інформацію, зібрану з різних джерел і розміщувати її в певному порядку. За допомогою комп'ютерних технологій вчать презентувати звіт про результати роботи.

Висновки... За допомогою методу проектів у студентів розвиваються пізнавальні навички, уміння самостійно конструювати свої знання та орієнтуватися в інформаційному просторі, розвивається критичне мислення, формуються навички мислення високого рівня.

Результатом навчання стає вже не засвоєння знань, вмінь і навичок, а формування основних компетентностей, які забезпечують успіх практичної діяльності.

Важливою рисою проектного підходу є гуманізм, увага та повага до особистості учня, позитивний запал, спрямований не лише на навчання, а й на розвиток особистості студента.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Ксензова Г. Ю. Перспективные школьные технологии. – М., 2001.
2. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. Уч. пособие. – М.: Народное образование, 1998.
3. http://visnyk.iatp.org.ua/visnyk/cat_article.
4. <http://ostriv.in.ua>.
5. www.ug.ru.

Аннотація

Т.В.Швец

Использование метода проектов на занятиях по украинской литературе

В статье показано преимущество инновационного метода, который способствует развитию у студентов познавательных и творческих навыков, умений ориентироваться в информационном пространстве, учит формулировать и решать проблему, – метода проектов.

Ключевые слова: *метод проектов, интеграция знаний, решение проблемы, проектная деятельность, информационное пространство, мультимедийная презентация, самостоятельность, ключевой вопрос.*

Summary

T.W.Shvets'

Use of the Method of Projects at Ukrainian Literature Lessons

The advantages of the innovation method which helps students to develop cognitive and creative skills, the ability to orient in the information space, instructs to formulate and to solve a problem – the method of projects has been revealed in this article.

Key words: *the method of projects, knowledge integration, problem solving, project activity, information space, multimedia presentation, self – consistence, basic question.*

Дата надходження статті

„09” січня 2008 р.

УДК 377.35 + 373.61 (045)

О.Л.ШКВИР,

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

ПРОФЕСІОГРАМА МЕНЕДЖЕРА ОСВІТИ

У статті висвітлюється актуальність дослідження професіограми менеджера освіти; розкривається сутність дефініцій „професіограма”, „професіограма менеджера освіти”; подаються структурні компоненти авторської професіограми керівника навчального закладу.

Ключові слова: *професіограма, професіограма менеджера освіти.*

Постановка проблеми в загальному вигляді... Перехід загальноосвітньої школи на 12-річний термін навчання, модернізація змісту освіти, утвердження нових принципів управління навчальними закладами висувають нові вимоги до педагогів та менеджерів освіти. Водночас практика сучасної загальноосвітньої школи свідчить про втрату інтересу до своєї роботи, від 70% до 82,7% вчителів переживають стреси, нервові зриви, в емоціях 38,3% вчителів переважає апатія. Економічний фактор хоч і значний, але не є єдиним чинником такого стану в педагогічному колективі. Для однієї половини вчителів таким чинником є неналежні відносини з колегами, для другої – взаємини, стиль спілкування

та співпраця з керівниками шкіл [1]. Тому проблема підготовки нової генерації управлінців, здатних позитивно впливати на педагогічний колектив, проектувати та здійснювати навчально-виховну роботу відповідно до нових вимог, є надзвичайно актуальною.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Питанню вдосконалення професійної підготовки педагогічних кадрів присвячені праці І.Зязюна, Н.Кузьміної, В.Сластьоніна, А.Щербакова та ін. Теоретико-практичні аспекти діяльності менеджерів освіти досліджували О.Виговська, М.Гриньова, М.Захаров, Л.Хоружа, Р.Шакуров та ін. Однак у науковій літературі недостатньо розкрита проблема теоретичних засад підготовки майбутніх керівників навчальних закладів, професіограми майбутніх менеджерів освіти.

Формулювання цілей статті... Виникає необхідність розкрити зміст понять „професіограма”, „професіограма менеджера освіти”, представити структуру професіограми менеджера освіти.

Виклад основного матеріалу... Довгий час до управлінської діяльності не готували. Сьогодні відкриваються нові спеціальності у вищих педагогічних навчальних закладах з підготовки фахівців управлінської діяльності. У зв'язку з цим виникає і багато проблем, серед них: яким має бути зміст, методи, форми, засоби підготовки майбутніх менеджерів освіти.

Успішне розв'язання цих проблем забезпечується спільними зусиллями як викладачів, так і самих студентів, оскільки останні виступають не лише в ролі об'єкта навчання та виховання, але й суб'єкта, здатного до самоосвіти, самовиховання і саморозвитку. При цьому важливою педагогічною умовою організації роботи з підготовки до управлінської діяльності є наявність професіограми менеджера освіти.

Професіограма сучасного керівника навчального закладу – це основа організації підготовки майбутніх фахівців. Професіограма дозволяє передбачити конкретні шляхи, засоби, операції, завдання, критерії навчання і виховання студентів, удосконалити програму формування особистості майбутнього спеціаліста. Вона також є важливим засобом діагностичних та прогностичних процедур експериментальної роботи, коли вивчаються рівні професійного розвитку студентів і визначається якість ефективності їх підготовки. Викладач педагогічного закладу, спираючись на професіограму, визначає питання стратегії і тактики педагогічного процесу, спрямованого на формування тих професійно значущих якостей особистості, знань, умінь, які відображені в професіограмі. Для студента професіограма є орієнтовною основою планування та організації теоретичного і практичного самовиховання.

Аналіз науково-педагогічних джерел свідчить про існування різних тлумачень поняття „професіограма”. Так, згідно з філософським словником О.Грицанова, професіограма – це науковий опис виду праці та необхідних професійних якостей, що може використовуватись у профорієнтації, підборі кадрів та ін. [4, 695]. В.Сластьонін під професіограмою розуміє систему вимог до спеціаліста, яка матеріалізується у його професійній діяльності. Він стверджував, що професіограма замінює уявлення викладача і студента про випускника. Вона є моделлю випускника [3, 33-34]. І.Жерносек зазначає, що професіограма – це опис сукупності систематизованих, науково обґрунтованих структурованих теоретичних знань і практичних умінь, які об'єктивно необхідні особистості для виконання тієї чи іншої спеціалізованої діяльності або посадових функціональних обов'язків. Це також визначені моральні та психолого-фізіологічні риси, адекватні умовам праці і вимогам часу на конкретному історичному етапі розвитку суспільства [2, 8]. Цікавим є розуміння Г.Бордовським, В.Волковим, Ю.Кузнецовим та ін. сутності професіограми вчителя. Вони зазначають, що професіограма – це ідеальна модель діяльності особистості, котра розкриває основні функції педагогічної діяльності вчителя, вимоги до його особистісних якостей, знань і умінь, необхідних для виконання цих функцій з урахуванням специфіки навчального предмета, а також його самонавчання та саморозвиток з урахуванням потреб суспільства [3, 13]. Однак психолого-педагогічна література не дає завершеного визначення поняття „професіограма менеджера освіти”.

Важливо відзначити, що професіограма становить собою „відкриту систему” [3, 32]. Це означає, що в результаті розвитку суспільства, науки, техніки, культури структура, зміст і функції діяльності керівника, основні блоки знань і вмінь також будуть змінюватися.

А.Щербаков стверджує, що при оформленні професіограми необхідно всебічно вивчити сутність конкретної предметної діяльності, а також тих вимог, які вона висуває до особистості як суб'єкта цієї діяльності [5]. Тому нами були вивчені вимоги до діяльності сучасного менеджера освіти (діагностичні, прогностичні, проектувальні, координаційно-регулюючі, комунікативні, мотиваційні, емоційно-вольові, оцінні, когнітивні, мовні, моральні, фізіологічні, фізичні) та визначені блоки якостей, знань, умінь і навичок, якими він повинен володіти для здійснення професійних функцій. Це дало можливість розробити професіограму менеджера освіти. Під такою професіограмою ми розуміємо ідеальну модель діяльності керівника навчального закладу, котра розкриває основні вимоги до якостей особистості менеджера, професійних знань, умінь та навичок, необхідних і достатніх для виконання функцій керівника навчального закладу (рис.1).

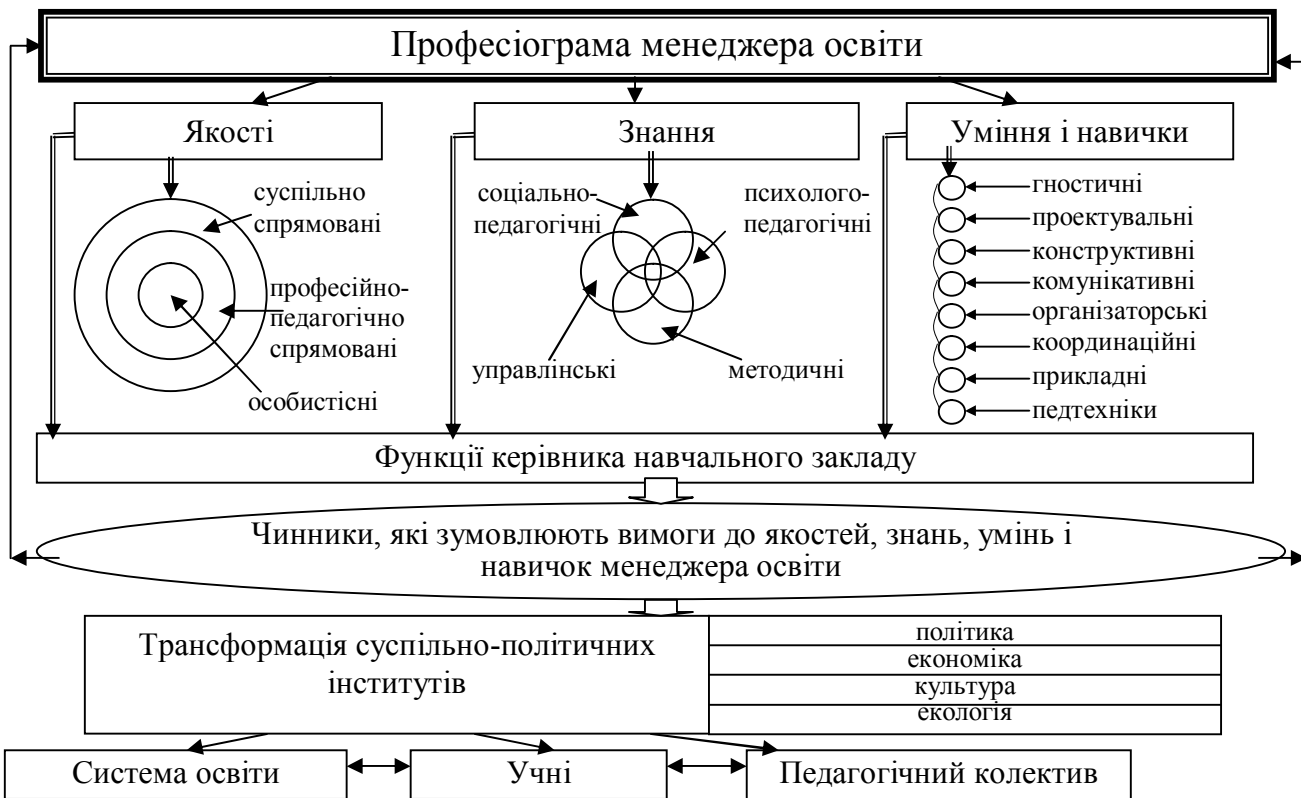


Рис.1. Професіограма менеджера освіти



Рис.2. Основні якості і властивості менеджера освіти

У педагогіці є аксіома: інтелект відточується інтелектом, характер виховується характером, особистість формується особистістю. Тому важливим компонентом професіограми менеджера освіти є особисті якості керівника. Усі особистісні риси керівника мають професійну значущість. Проте не можна уявляти собі образ менеджера освіти як деяку стандартну, незмінну модель. Ніщо людське йому не чуже. Однак молодому керівнику корисно мати орієнтири у вигляді бажаних властивостей характеру для самовиховання.

Аналіз сучасної педагогічної літератури та державних документів щодо властивостей керівника навчального закладу допоміг нам визначити основні якості і властивості менеджера освіти. Відповідно до теорії В.Галузинського і М.Євтуха, всі якості ми поділили на два блоки, а саме: суспільно спрямовані та професійно-педагогічно спрямовані. Водночас в межах професійно-педагогічних якостей ми вичленили ще п'ять груп: рефлексійні, організаційні, комунікативні, перцептивно-гностичні, експресивні. Такий підхід, на нашу думку, дає можливість чіткіше бачити і розуміти наявність великої кількості якостей та властивостей (рис.2).

На основі вивчення літератури ми виділили вісім блоків професійних умінь керівника навчального закладу.

Гностичні (аналітичні) – вміння аналізувати психолого-педагогічну літературу, умови, в яких здійснюється навчально-виховний процес, завдання, що стоять перед керівником навчального закладу, педагогічні ситуації і знаходити гуманні способи їх розв'язання; це вміння аналізувати й оцінювати результати управлінської діяльності, рівень розвитку педагогічного та учнівського колективів, узагальнювати і використовувати передовий педагогічний досвід.

Проектувальні – вміння прогнозувати, передбачати розвиток педагогічного колективу, прогнозувати власну систему педагогічної діяльності; вміння моделювати цілі, завдання, зміст, засоби управлінської діяльності.

Конструктивні – вміння планувати особисту діяльність для педагогічного керівництва; впроваджувати ставленицький, рольовий, діяльнісний, творчий, діалогічний, гуманістичний, особистісно зорієнтований, комплексний, науковий, конкретно-історичний, системний, полікультурний, національний, технологічний підходи шляхом використання ефективного змісту, засобів, методів форм та технологій управлінської діяльності; передбачати труднощі в навчально-виховному процесі; конструювати новітні засоби та прийоми взаємодії з підлеглими; вміння планувати роботу школи.

Комунікативні – вміння формувати гуманні співвідносини з учнями та педагогами на рівні співробітництва і співтворчості; створювати сприятливе виховне середовище для розвитку інтересів, здібностей, нахилів учнів; регулювати міжособистісні стосунки в педагогічному колективі; володіти методами позитивного впливу на Людину; здійснювати індивідуальний і диференційований підходи; вміння спілкуватися з учнями, батьками та вчителями; вміння захопити учнів та педагогів практичною діяльністю, використовуючи власний авторитет.

Організаторські – вміння стимулювати розвиток учнівського та педагогічного колективів; спільно з учителями та учнями організувати їх щоденну життєдіяльність, наповнюючи її цікавими творчими справами; сприяти накопиченню в учнів соціального досвіду, позитивних рис, контролювати і допомагати вчителям в організації навчально-виховного процесу; сприяти самовихованню і саморозвитку учнів і створенню умов для самореалізації дитини, вміння сприяти розвитку учнівського самоврядування, контролювати власну поведінку.

Координаційні – вміння налагоджувати постійні педагогічні стосунки з батьками вихованців і громадськістю, об'єднувати виховні зусилля вчителів, соціальних педагогів, психологів, вихователів груп подовженого дня; вміння вести педагогічну пропаганду.

Прикладні – вміння малювати, співати, грати на музичних інструментах, виразно читати, танцювати, користуватися технічними засобами навчання.

Педтехніка – вміння спілкуватися, володіння комунікативним впливом, керування власними емоціями; вміння зацікавити, переконувати, навіювати, стримувати, надихати, чітко передавати свій настрій, почуття і думки словом, мімікою та жестами; вміння володіти своїм голосом.

Висновки.... Розроблена професіограма менеджера освіти не стільки відображає окремі сторони і якості спеціаліста, скільки є еталоном спеціаліста, до якого необхідно прагнути в процесі практичної діяльності вищого навчального закладу. Вона дає можливість чітко уявити, яким має бути керівник сучасного навчального закладу, відповідно розробити зміст, форми, методи та визначити найоптимальніші шляхи підготовки майбутніх управлінців.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Виговська О. Місія директора // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2002. – №1-2. – С.95-110.
2. Жерносек І. Професіограма директора школи нового типу: ліцею, гімназії, колеґіуму // Управління освітою. – 2004. – №92. – С.8-9.
3. Методические рекомендации и материалы к профессиограме современного учителя (методология и общая методика разработки) / Под ред. Бордовского Г.А. – Ленинград: ЛГПИ, 1987. – 63 с.

4. Новейший философский словарь / Сост. А.А. Грицанов. – Мн.: Изд. В.М. Скакун, 1998. – 896с.
5. Психология труда и личности учителя. Сборник научных трудов. Выпуск 1. / Под ред. проф. А.И. Щербакова. – Ленинград, 1976. – 134 с.

Аннотация
О.Л.Шквыр

Профессиограмма менеджера образования

В статье рассматривается актуальность исследования профессиограммы менеджера образования; раскрывается сущность дефиниций „профессиограмма”, „профессиограмма менеджера образования”; представлены структурные компоненты авторской профессиограммы руководителя учебного заведения.

Ключевые слова: профессиограмма, профессиограмма менеджера образования.

Summary

O.L.Shkvyr

Professiogram of the Manager of Education

The actuality of the problem of preparation of the future managers of educational institutions, the importance of exploration of professiogram of the manager of education is revealed in the article; the essence of the definitions “professiogram”, “professiogram of the manager of education” is lighted out; schematic representation of structure of the professiogram of the manager of educational institution is presented.

Key words: professiogram, professiogram of the manager of education.

Дата надходження статті

„15” травня 2008 р.

УДК 37.012+910.1 (045)

І.М.ШОРОБУРА,

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

ПРОБЛЕМИ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГЕОГРАФІЧНИХ КУРСІВ

У статті висвітлюються питання полікультурного виховання старшокласників у процесі вивчення географічних курсів. Аналізується побудова географічних курсів у старшій школі. Розглядаються проблеми полікультурного виховання старшокласників у процесі вивчення географічних курсів та можливі шляхи їх розв'язання.

Ключові слова: полікультурне виховання, шкільна географічна освіта, природничі дисципліни.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Географічна освіта – важливий чинник, який допомагає становленню громадянина України. Географія як шкільний предмет сьогодні зорієнтована на формування широкого спектра світоглядних знань, умінь, компетентностей, що сприяє соціалізації особистості, підготовці її до життя в полікультурному середовищі.

В Україні створено правове поле, в якому освіта, зорієнтована на концептуальний принцип поліетнічності і полікультурності, знайшла своє відображення у певній системі державних законів України. Наявні основи правового регулювання полікультурних процесів переконливо засвідчують, що українська держава, активно розвиваючи демократію, і надалі створюватиме відповідні юридичні умови для розвитку освіти з урахуванням оптимального балансу інтересів різних національностей, їхньої інтеграції в українське суспільство.

Важливість полікультурного виховання підкреслюється в сучасних концепціях освіти й виховання в Україні. Так, у Державній національній програмі „Освіта” (Україна ХХІ століття) особлива увага приділяється прищепленню шанобливого ставлення до культури, звичаїв, традицій всіх народів, що населяють Україну; у Національній доктрині розвитку освіти в Україні в ХХІ столітті робиться акцент на формуванні особистості, яка усвідомлює свою належність до українського народу, сучасної європейської цивілізації, підготовлена до життя і праці у світі, що змінюється; на вихованні людини демократичного світогляду, котра поважає громадянські права й свободи, традиції народів і культур світу, національний, релігійний, мовний вибір кожної людини.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Аналіз розвитку освіти саме у контексті гуманістичної, культуровідповідної парадигми був предметом дослідження відомих зарубіжних учених (Дж.Бенкс, К.Грант, С.Ніето, М.Гібсон, Т.Кроул, С.Камінські, Д.Поделл, Р.Руеда, П.Прието, Г.Жиру, Ж.Гей, М.Хепберн, Л.Дерман-Спаркс, К.Слітер, К.Дорсет (США), Дж.Уайт, Дж.Хартлі, Д.Гілборн (Велика Британія), М.Вайнберг, В.Міттер, Т.Рюлькер, Дж.Хофф

(Німеччина), П.Фрере (Бразилія); М.Хинт (Прибалтика), Р.Р.Сингх (Індія); Л.Л.Супрунова, Синагатуллин (Росія); Г.Гахокідзе (Грузія); Х.Хамбер (Швеція); К.Мудлі (Канада); Лі Тхан Кхюї, К.Осаджима (Японія); Дж.Адлер, М.Асанте, Дж.Гундара, Т.Мулуса (Африка); М.Калантіс, Б.Коуп (Австралія)). У їхніх наукових працях подані основні концепції полікультурної освіти, що знаходять своє визнання в педагогічних теоріях, міжнародних документах, пов'язаних з проблемами культури і освіти. Полікультурна освіта і полікультурне виховання вживаються як синонімічні.

Серед українських науковців окремі аспекти полікультурної освіти досліджували В.Баркасі, М.Баяновська, Л.Голік, Т.Грабовська, І.Зязюн, В.Каврайський, М.Красовицький, О.Кузнецова, Г.Онкович, А.Подольський, О.Сухомлинська, І.Тараненко, Г.Філіпчук, Б.Чижевський та інші.

Формулювання цілей статті... Мета цієї статті – проаналізувати проблеми полікультурного виховання учнів у процесі вивчення географічних курсів.

Виклад основного матеріалу... Зазначимо, що ідея гуманістичної парадигми освіти є важливим науково-практичним напрямом. Для реалізації цієї мети значне місце відводиться проблемі полікультурного виховання школярів. Виховання майбутнього громадянина пов'язане з вихованням у підростаючого покоління національної самосвідомості, гідності, честі, бережливого ставлення до рідної мови, народних звичаїв і традицій.

Поштовхом для розвитку концептуальних основ шкільної географічної освіти у світі стала Міжнародна хартія, рекомендована Комісією з географічної освіти Міжнародного географічного союзу. В Хартії ґрунтовно викладені положення про роль і значення географічної освіти в сучасному світі, підходи до визначення її змісту, напрями розвитку шкільної географічної освіти щодо підвищення її ефективності та якості, питання полікультурного виховання.

Зміст географічної освіти, закладений у Державному стандарті освіти України, є основою розвитку української шкільної географічної освіти. Очевидним сьогодні є першочергове удосконалення виховної складової змісту шкільних курсів географії, підвищення її ефективності у формуванні географічної компетентності учнів. Шкільна географічна освіта відіграє важливу роль у політичній, соціальній, етичній освіті. Вона забезпечує розвиток взаєморозуміння, полікультурності, толерантності, спрямованих на підтримку миру між народами через повагу до всіх людей, їх культури, історії, поглядів і способів життя; здатність спілкуватися з іншими людьми; усвідомлення не лише прав, але й обов'язків кожної людини, країни у ставленні одна до одної; розуміння необхідності міжнародної солідарності й співпраці; готовність кожного громадянина брати участь у вирішенні тих чи інших проблем.

На нашу думку, серед завдань, які повинні сьогодні стояти перед шкільною географічною освітою, є: формування інтеркультурного менталітету, сприйнятливості до культурного плюралізму, загальнолюдських цінностей, толерантного ставлення до інших культур і традицій; вироблення негативного ставлення до будь-яких форм насильства; активне попередження тенденцій до виявлення деструктивного націоналізму.

Культура міжнаціональних відносин – це високий ступінь удосконалення і розвитку стосунків, котрий виявляється в міжнаціональних економічних та духовних зв'язках різних народів, у дотриманні морального такту і взаємоповаги людей різних національностей, в їх спілкуванні та недопустимості зневажання мови, національних традицій інших народів [3]. Ці ідеї досить ефективно сприймаються старшокласниками при вивченні соціально-економічної географії світу.

Полікультурне виховання розглядається як невід'ємна складова національного виховання. Воно реалізує принцип діалектичної єдності національного і загальнолюдського, що дає змогу людині глибоко відчувати належність до рідного народу і в той же час усвідомлювати себе громадянином і суб'єктом світової цивілізації. Полікультурне виховання – процес цілеспрямованої соціалізації школярів, спрямований на оволодіння особистістю системою національних і загальнолюдських культурних цінностей, формування комунікативних та емпатичних умінь, що дозволяють школяреві здійснювати інтенсивну міжкультурну взаємодію, розуміти інші культури, толерантно ставитися до їх носіїв.

Шкільні роки – час активного пізнання світу. Тому дуже важливо, щоб учні проінялися високогуманними ідеями поваги до людей всіх національностей та рас. Діти повинні засвоїти, що найвищою цінністю є сама людина, її право на достойне життя і реалізацію життєвих можливостей. Особистість, котра себе поважає, має більшу потенціальну активність, ніж особистість, яка сама себе не цінує. Система знань про права людини активізує соціальну позицію учня. Інтернаціоналізм повинен проявлятися не лише у вирішенні важливих завдань на міжнародному рівні, а й стверджуватися в реальному щоденному житті.

Розглядаючи міжнаціональне спілкування в такому контексті, ми передбачаємо певну соціально-психологічну підготовку учнів до сприйняття та оцінки морально-специфічних особливостей культури, традицій та звичаїв різних народів, що певною мірою перемістилися з соціально-економічної та політичної в духовно-моральну сферу життя. У наш час проблема міжнаціонального спілкування набуває якісно нового змісту, все більше акцентуючи на етичній стороні взаємовідносин. Сьогодні ми можемо виділити низку причин, які гальмують виховання толерантності: низький рівень усвідомлення

суспільством глобальних проблем людства; конфронтаційна психологія, характерна для багатьох країн; ізоляціонізм та національна обмеженість деяких держав; географічна необізнаність частини населення; незнання законів розвитку природи та суспільства; послаблення моральних вимог на рівні особистості та суспільства [4, 39].

Отже, педагогіка полікультурності та толерантності повинна обов'язково відродитися, і шкільна географічна освіта має чи не найбільший потенціал для реалізації цього завдання.

Важливою соціально-політичною детермінантою розвитку полікультурності освіти є процеси глобалізації в сучасному світі, прагнення сучасної цивілізації жити в мирі та злагоді. Тому полікультурна освіта сприяє етнічній ідентифікації, формуванню культурної самосвідомості, національної гідності школярів, міжкультурним взаємодіям та забезпечує від етнокультурної ізоляції з іншими країнами [5].

Педагоги покликані сприяти вирішенню протиріч, що виникають у зв'язку з недостатнім усвідомленням сутності й завдань полікультурного виховання старшокласників у сучасних умовах, упровадженню в практику викладання гуманітарних предметів інтеркультурної комунікації, розширенню аспектів полікультурного виховання для формування інтеркультурної компетентності особистості старшокласника.

Особливістю полікультурного виховання на уроках географії є багатоаспектність його змісту, що дозволяє розглядати проблеми полікультурного характеру в комплексі. Його гуманістичне спрямування відбивається в сутності гуманітарних, соціальних та світоглядних наук, які повинні дати відповіді на пріоритетні питання життя учнівської молоді. Предмети географічного циклу можна розглядати як своєрідну моделюючу систему культури, яка синтезує її різні культурно-історичні коди. Кожен шкільний географічний курс робить свій внесок у здійснення діалогу та комунікації між культурами. Шкільна географічна освіта невіддільна від комунікативної культури.

Курси географії є складовою частиною державного компонента шкільних програм, тобто є обов'язковими для вивчення. Як і більшість предметів, шкільна географічна освіта зазнала відчутних змін упродовж останніх років. Це стосується смислових акцентів, пропорційності побудови курсів тощо. Варто зауважити, що ці зміни могли б бути ще суттєвішими з огляду на те, якою мірою змінилися світоглядні настанови в суспільстві.

Ми переконані, що проблеми взаєморозуміння й толерантного ставлення до представників різних етнічних (мовних, релігійних, культурних) груп суспільства є досить важливими. Варто починати їх вирішення на уроках географії шляхом виховання та навчання дітей, удосконалення підручників і посібників, пам'ятаючи про етнічне та культурне різноманіття нашого суспільства; перетворювати теорію та практику на пізнання єдиного і неподільного цілого.

Сьогодні важливими на уроках географії є питання підвищення соціальної компетентності й відповідальності учнів; формування навичок ведення діалогу і переговорного процесу, розв'язання проблемних і конфліктних питань відповідно до демократичних принципів і принципів „культури миру”; розвиток критичного мислення, що забезпечує формування особистісної позиції, уміння продукувати нові конструктивні ідеї; формування стійкого інтересу до географії, історії, культури, життя народів України; установки на конструктивну діяльність щодо розвитку, удосконалення і поліпшення економічного становища України; формування у школярів бачення свого місця в сьогоденні й у майбутньому України; підготовка учнів до взаємодії з навколишнім світом через засвоєння комплексу знань про державу і формування відповідних компетенцій; залучення учнів до охорони духовних святинь, географічних пам'яток і культури; відродження краєзнавчої роботи в навчальних закладах.

Особливостями шкільних географічних курсів є їх інтеграційний характер, що дозволяє формувати цілісний погляд учнів на минуле, сьогодення і майбутнє України; поглиблення уже наявних уявлень і знань, отриманих у процесі вивчення попередніх курсів. Важливою є виховна функція шкільної географічної освіти, орієнтована передусім на розвиток відповідального ставлення учнів до України і формування особистісних якостей українця. Географія в школі спрямована на адаптацію учнів і орієнтування їх на перспективу будівництва свого майбутнього в Україні.

Так, вивчаючи тему „Населення”, звертаємо увагу на етноконфесійні особливості України, етикетну лексику і лексику взаємодії для спілкування мовами етносів, які тут проживають. У процесі вивчення географії учні здобувають знання, уміння і навички розпізнавання конфліктної ситуації, запобігання її виникненню або розв'язання без тиску.

Всі шкільні географічні курси мають неабиякі можливості щодо полікультурного виховання. „Економічна та соціальна географія світу” (10 кл.) – один із таких прикладів. Кожна тема цього курсу дає змогу вивчити природу, географію, населення, економіку, традиції інших країн. Метою полікультурного виховання, на нашу думку, є толерантність, розуміння, активна солідарність, взаємодія. В цілях полікультурного виховання й освіти прослідковується тенденція до їхнього поступового ускладнення, підвищення вимог. При особистісно полікультурному становленні школяр проходить декілька ступенів (рівнів): толерантність, розуміння та прийняття іншої культури, повага до неї та усвідомлення культурних розбіжностей. Йдеться про ознайомлення з чужою культурою і виховання толерантного ставлення до неї, аналіз власної системи цінностей і пошуку нових масштабів та способів поведінки.

На уроках географії полікультурне виховання забезпечує засвоєння зразків і цінностей національної та світової культури, культурно-історичного та соціального досвіду різних держав та народів; формування соціально-настановчих та ціннісно-орієнтаційних нахилів учнів до інтеркультурної комунікації та обміну, а також розвиток толерантності й емпатії щодо інших суспільств, народів, культур і соціальних груп; активну соціальну взаємодію з представниками різних культур при збереженні самобутності культури своєї країни.

Зазначимо, що важливою складовою полікультурного виховання є толерантність особистості, яка означає повагу, сприйняття та розуміння багатого розмаїття культур, форм самовираження та самовизначення людської особистості. Формуванню толерантності сприяють знання, відкритість спілкування, свобода думки, совісті та переконань.

Толерантність знаходить вираження у двох основних сферах: на психологічному рівні (як внутрішня установка у ставленні до колективу) і на політичному (як дія або суспільна норма, котра проявляється через закон та традицію). Толерантність – це активна позиція невтручання, добровільна згода на обопільну терпимість суб'єктів, що стоять на різних позиціях [4, 40].

Висновки... У всебічному розвитку особистості учня важливе місце займає полікультурне виховання, що є невід'ємною складовою змісту шкільного курсу географії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Державна національна програма „Освіта” (Україна XXI століття). – К.: Радуга, 1994. – 62 с.
2. Міжнародна хартія географічної освіти / Комісія з географічної освіти. Міжнародний географічний союз, 1992. Книжка в журналі // Географія і економіка в школі. – 1999. – № 3. – 15 с.
3. Ковальчук О.С. Полікультурний підхід у сучасній шкільній освіті Росії: Автореф. дис... канд.пед.наук. – К., 2003. – 17 с.
4. Корнев И.М. Культурологическая парадигма образования и школьная география // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – № 1. – С. 37–42.
5. Красовицький М.Ю. Проблеми полікультурної освіти і виховання в загальноосвітній школі // Полікультурна освіта в Україні: Зб. статей – К., 1999. – С. 16-19.

Анотація

И.М.Шоробура

Проблеми полікультурного виховання старшокласників в процесі вивчення географічних курсів

В статті освещаются вопросы поликультурного воспитания старшеклассников в процессе изучения географических курсов. Анализируется построение географических курсов в старшей школе. Рассматриваются проблемы поликультурного воспитания старшеклассников в процессе изучения географических курсов и возможные пути их решения.

Ключевые слова: *поликультурное воспитание, школьное географическое образование, природоведческие дисциплины.*

Summary

I.M.Shorobura

The Problems of Multicultural Education of Upperclassmen in the Process of Studying of Geographical Courses

The problems of multicultural education of upperclassmen in the process of studying geographical courses are revealed in the article. The construction of the geographical courses in the high school is analysed. The problems of multicultural education of upperclassmen in the process of studying geographical courses and the possible ways appeared of their solution are discovered.

Key words: *multicultural education, school geographical education, national sciences.*

Дата надходження статті

„24” квітня 2008 р.

АВТОРИ ВИПУСКУ

АБРАМОВИЧ Г.М., старший викладач кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

АДАМСЬКИЙ В.Р., здобувач Інституту історії України НАН України, проректор з міжнародних зв'язків та зв'язків з громадськістю Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Красилів)

БАРНИЧ О.В., аспірант кафедри слов'янської філології Чернігівського державного педагогічного університету ім.Т.Г.Шевченка, викладач кафедри соціальної роботи Чернігівського державного інституту економіки і управління (м.Чернігів)

БЕКІРОВА Л.Е., аспірант УМО АПН України, викладач кафедри методик початкового навчання РВНЗ „Кримський інженерно-педагогічний університет” (м.Сімферополь, АР Крим)

БЕРЕКА В.Є., кандидат педагогічних наук, доцент, ректор Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

БЕЖАНОВА Н.Л., кандидат педагогічних наук, в.о. доцента кафедри педагогіки Севастопольського міського гуманітарного університету (м.Севастополь, АР Крим)

БЛАЖЕВИЧ О.І., старший викладач кафедри української мови та літератури Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

БЛАЖЕВИЧ Ю.І., аспірант Кам'янець-Подільського національного університету, старший викладач кафедри суспільних дисциплін Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

БАВРИНЧУК М.П., кандидат політичних наук, доцент, заступник голови Хмельницької обласної державної адміністрації з гуманітарних питань та соціальної політики (м.Хмельницький)

БОРОТНЯК Л.І., здобувач Національної академії Державної прикордонної служби України ім.Б.Хмельницького, викладач кафедри іноземних мов Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

ГАЙДАМАШКО І.А., аспірант Тернопільського національного педагогічного університету ім.В.Гнатюка (м.Тернопіль)

ГАЛУС О.М., кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з наукової роботи Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

ГАМРЕЦЬКА Г.С., кандидат філософських наук, доцент, завідувач кафедри суспільних дисциплін Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

ГОРЕЛІКОВА Т.Г., здобувач Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, заступник директора з навчальної роботи Хмельницького базового медичного училища (м.Хмельницький)

ГРИБАН Г.В., кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дидактичної лінгвістики та літературознавства Житомирського державного університету ім.І.Франка (м. Житомир)

ГУЦАЛ Л.А., аспірант Кам'янець-Подільського національного університету, викладач кафедри фізичної культури та валеології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

ДАРМАНСЬКА І.М., кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри менеджменту освіти Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

ДЕНИЩИК О.І., старший викладач Хмельницького університету управління та права (м.Хмельницький)

ДОРОШ Г.О., кандидат філологічних наук, доцент, професор кафедри української мови та літератури Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

ЗАРЕДІНОВА Е.Р., кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки РВНЗ „Кримський інженерно-педагогічний університет” (м.Сімферополь, АР Крим)

КІРСАНОВА О.В., викладач Педагогічного коледжу Львівського національного університету ім.І.Я.Франка (м.Львів)

КУЗЬ Ю.М., аспірант Кіровоградської льотної академії, офіцер другого факультету Національної академії Державної прикордонної служби України ім.Б.Хмельницького (м.Хмельницький)

КУЛИК О.Є., старший викладач кафедри іноземної філології Хмельницького національного університету (м.Хмельницький)

КУСТОВСЬКА І.М., аспірант кафедри трудового і професійного навчання Вінницького державного педагогічного університету ім.М.Коцюбинського (м.Вінниця)

КУЧЕРУК О.А., кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дидактичної лінгвістики та літературознавства Житомирського державного університету ім.І.Франка (м. Житомир)

ЛЕВЧИК І.Ю., викладач кафедри іноземних мов Тернопільського національного педагогічного університету ім.В.Гнатюка

ЛИСЕНКО Н.В., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методики дошкільної освіти Прикарпатського національного університету ім.В.Стефаніка, директор науково-методичного центру „Українська етнопедагогіка і народознавство” АПН України (м.Івано-Франківськ)

МАРЦИНЮК В.Г., старший викладач кафедри ділової іноземної мови Хмельницького національного університету (м.Хмельницький)

МАФТИН Л.А., кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і методики початкової освіти Чернівецького національного університету ім.Ю.Федьковича (м.Чернівці)

МАШКІНА Л.А., кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з педагогічної практики Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

МЕРГУТ О.О., аспірант Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, викладач спецдисциплін спеціальності „Дизайн” навчально-тренувального центру Хмельницького ВПУ 25 (м.Хмельницький)

ОГОРОДНИК Л.М., викладач кафедри іноземних мов Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

ОНОФРІЙЧУК Л.О., аспірант Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, викладач кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

ПСОЦЬКА Л.С., кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету дошкільного виховання Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

ПОЛЯНОВСЬКА О.Р., аспірант Національного педагогічного університету ім.М.П.Драгоманова, викладач кафедри шкільної педагогіки та психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

ПУНДА К.В., аспірант Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, методист відділення заочного та дистанційного навчання Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

РОГОВЕЦЬ О.В., аспірант Інституту проблем виховання АПН України (м.Київ)

САВИЦЬКА Г.І., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

СЕВЕРІНА Т.М., аспірант кафедри педагогіки Кам'янець-Подільського національного університету, викладач кафедри іноземних мов Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

СЕМЧАКЕВИЧ С.Л., аспірант Національного педагогічного університету ім.М.П.Драгоманова, викладач кафедри теорії і методики мистецтв Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

СОЛОВЕЙ М.В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології Хмельницького національного університету (м.Хмельницький)

СУХОВИЧ Г.А., здобувач Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти АПН України (м.Київ)

ТАБЕРЕ В.М., асистент кафедри іноземних мов Національної медичної академії післядипломної освіти ім.П.Л.Шурика (м.Київ)

ТКАЧУК Г.О., кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри української мови та літератури Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

ШВЕЦЬ Т.В., викладач кафедри української мови та літератури Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

ШКВИР О.Л., кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри шкільної педагогіки та психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

ШОРОБУРА І.М., кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з навчальної роботи Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

ШАНОВНІ КОЛЕГИ!

Запрошуємо Вас взяти участь у випуску збірника наукових праць „Педагогічний дискурс”.

У „Педагогічному дискурсі” публікуються оригінальні (раніше ніде не опубліковані) статті теоретичного та експериментального характеру з актуальних проблем теорії педагогіки, дидактики, історії педагогіки, школознавства, методики навчання, виховання, розвитку, професійної орієнтації учнів та студентів в закладах освіти та позашкільних установах, порівняльної педагогіки, соціальної педагогіки, педагогіки післядипломної освіти, ступеневої освіти тощо. Стаття повинна розкривати певну проблему в тій галузі, якій присвячена робота, та мати наукову новизну і цінність (теоретичну і (або) практичну).

Вимоги до статей:

При написанні та оформленні статей необхідно керуватись такими **вимогами:**

1. До друку приймаються статті, які відповідають тематиці збірника, що відображається у поставленому зверху зліва УДК.

2. Статті повинні бути написані українською мовою в науковому стилі і не містити граматичних помилок (стаття має бути вичитаною і завіреною філологом).

3. Структура статті повинна мати такі елементи (відповідно до Постанови президії Вищої атестаційної комісії України від 15.01.2003 р. №7-05/1, пункт 3 (*Бюлетень ВАК України. – 2003. – №1. – С.2*)) [додаток 1]:

– постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями;

– аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше питань загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття;

– формулювання цілей статті (постановка завдання);

– виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;

– висновки з описаного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі.

Також стаття повинна містити список використаних джерел та літератури, оформлений згідно з ДСТУ ГОСТ 7.1:2006 „Система стандартів з інформації, бібліотечної та видавничої справи. Бібліографічний запис. Бібліографічний опис. Загальні вимоги та правила складання” (див. Приклади оформлення бібліографічного опису у списку джерел... (*Бюлетень ВАК України. – 2008. – №3. – С.9-13*)); анотації і ключові слова (українською мовою після заголовка статті – 4-5 рядків, російською і англійською мовами після списку використаних джерел та літератури).

4. Автор статті несе відповідальність за правильність та достовірність поданого матеріалу, за точне цитування джерел і літератури та посилання на них, що він стверджує своїм підписом на звороті останньої сторінки, вказавши: *вичитано, відредаговано, дата, підпис*.

5. Рукопис статті подається на дискеті 3,5 дюйма, що містить матеріали, набрані у вигляді документа MS Word 97 (чи пізніших версій цієї програми). До дискети додається підписаний автором роздрукований варіант рукопису. Текст на дискеті повинен бути ідентичним роздрукованому. Матеріали пересилаються у конверті формату А4.

6. Параметри документа: *формат листка* – А4 (орієнтація книжкова), *поля* – верхнє, нижнє, правє, лівє – 2 см, *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 (рисунки, таблиці, формули, графіки, схеми) друкуються шрифтом 10pt, розміщуються по центру, складові їх частини групуються в один об'єкт. Підписи до них та посилання на них в тексті є обов'язковими. Загальна кількість ілюстрацій не повинна перевищувати десяти (всі вони входять до загального обсягу статті).

9. Бібліографія до статті повинна включати мінімум 5 літературних джерел, оформлених у встановленому порядку з обов'язковим зазначенням кількості сторінок. У посиланні на використанні джерела та літературу зазначається їх порядковий номер у списку літератури та сторінка, які проставляються у квадратних дужках (наприклад: [4, с.32]). Якщо автор використовує посилання на

декілька літературних джерел, то це зазначається так: [4; 32]. Бібліографія складається в алфавітному порядку або за порядком посилання в тексті. Статті без бібліографії редколегією розглядатися не будуть.

10. Обсяг статті повинен бути в межах 3-6 сторінок, набраних і оформлених відповідно до п.п.6-9.

11. Матеріали розташовуються у такій послідовності:

1) індекс УДК;

2) ініціали та прізвище автора(ів);

3) 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 прізвища й ініціалів автора(ів) та назви статті;

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) на окремому аркуші відомості про автора(ів) за поданою нижче формою [додаток 2];

5) чистий конверт для листування з редколегією.

Випуск 4-ий та наступні номери збірника наукових праць „Педагогічний дискурс” буде платним. Про умови оплати можна дізнатись за телефоном 8(0382)79-59-45 (Галус Олександр Мар’янович, Кришук Богдан Степанович).

Усі матеріали необхідно надсилати на **адресу редколегії:**

29013, м.Хмельницький, вул.Проскурівського підпілля, 139, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, науковий відділ.

E-mail: kgpa_nauka@ukr.net

Тел.: (0382) 79-59-45

Контактні особи: Галус Олександр Мар’янович, Кришук Богдан Степанович.

Додаток 1
ПРО ПІДВИЩЕННЯ ВИМОГ ДО ФАХОВИХ ВИДАНЬ,
ВНЕСЕНИХ ДО ПЕРЕЛІКІВ ВАК УКРАЇНИ

(З постанови Президії ВАК України від 15.01.2003р. № 7-05/1)

Необхідною передумовою для внесення видань до переліку наукових фахових видань України є їх відповідність вимогам пункту 7 постанови президії ВАК України від 10.02.1999 р. № 1-02/3 „Про публікації результатів дисертацій на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук та їх апробацію”. Однак окремі установи-засновники таких видань не дотримуються вимог до складу редакційної колегії видань, не організують належним чином рецензування та відбір статей до друку, не надсилають свої наукові видання до бібліотек, перелік яких затверджено постановою президії ВАК України від 22.05.1997 р. № 16/5, тим самим обмежуючи можливість наукової громадськості знайомитися із результатами дисертаційних досліджень. У зв'язку з цим президія Вищої атестаційної комісії України

ПОСТАНОВЛЯЄ:

1. Попередити установи-засновники наукових фахових видань, що у разі відсутності видань у фондах визначених ВАК бібліотек вони будуть вилучені з переліку наукових фахових видань України, в яких дозволяється друкувати результати дисертаційних досліджень.

2. Установам-засновникам фахових видань оновити склади редакційних колегій так, щоб більшість у них становили фахівці, основним місцем роботи яких є установа-засновник фахового видання.

3. Редакційним колегіям організувати належне рецензування та ретельний відбір статей до друку. Зобов'язати їх приймати до друку у виданнях, що виходитимуть у 2003 році та у подальші роки, лише наукові статті, які мають такі необхідні елементи: постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з цього дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

4. Спеціалізованим ученим радам при прийманні до захисту дисертаційних робіт зараховувати статті, подані до друку, починаючи з лютого 2003 року, як фахові лише за умови дотримання вимог до них, викладених у п. 3 даної постанови.

5. Встановити обов'язковим подання до ВАК України разом із клопотанням про внесення видання до переліку фахових також копії свідоцтва про державну реєстрацію друкованого засобу.

6. Зобов'язати установи, які є засновниками фахових видань, протягом 2003 року надсилати до ВАК України один контрольний примірник видання із супровідним листом.

7. Експертним радам ВАК України провести до 1 січня 2004 року аналіз наукового рівня публікацій у фахових виданнях і подати президії ВАК України пропозиції щодо внесення відповідних змін до переліку фахових видань.

Додаток 2
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА(ІВ)

Прізвище _____
Ім'я, по батькові _____
Науковий ступінь, вчене звання _____
Місце роботи (повна назва) _____
Посада _____
Навчальний заклад, в якому навчається (для аспірантів (здобувачів)) _____
Домашня адреса _____
Контактні телефони _____
Назва статті _____
Дата _____
Підпис _____

Інститут педагогіки Академії педагогічних наук України
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

Педагогічний дискурс

Збірник наукових праць

Випуск 3

Видається двічі на рік

Засновано в 2007 році

Педагогічний дискурс : зб. наук. праць / гол. ред. А. Й. Сиротенко. –
Хмельницький : ХГПА, 2008. – Вип. 3. – 216 с.

Комп'ютерний набір та упорядкування: Кришук Б.С.

Літературні редактори: Барташук Л.Ю., Нагорний Я.В. (англійська мова)

Художнє оформлення: Ільїнський С.В.

*За достовірність фактів, назв, дат, посилань на літературні джерела тощо
відповідальність несуть автори. Редколегія не завжди поділяє їхні погляди.*

Підписано до друку 28.05.2008р. Здано до друку 28.05.2008р.
Формат 60 x 84/8. Гарнітура Century Schoolbook. Умовн.друк.арк.13,2
Тираж 300 прим. Зам. № 28-05/08

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.
Зам.№1032. Наклад 300 прим.