

Інститут педагогіки Академії педагогічних наук України  
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

# *Педагогічний дискурс*

*Збірник наукових праць*

*Випуск 4*

*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. 4. – 197 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.Є., 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:**

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

**РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ З НАПРЯМІВ:**

**менеджмент освіти:** *Дарманська І.М. – к.пед.н., доцент; Біницька О.П. – к.е.н., доцент; Гамрецька Г.С. – к.філос.н., доцент; Телячий Ю.В. – к.і.н., доцент; Фольваркова-Плахтій В.І. – к.пед.н., доцент;*  
**дошкільна педагогіка, психологія та фахові методики:** *Пісоцька Л.С. – к.пед.н., доцент; Дорош Г.О. – к.філол.н., доцент; Зданевич Л.В. – к.пед.н., доцент; Машкіна Л.А. – к.пед.н., доцент;*  
**шкільна педагогіка, психологія та фахові методики:** *Ящук І.П. – к.пед.н., доцент; Вовк В.П. – к.психол.н.; Вишинська Г.В. – к.пед.н., доцент; Гасюк І.Л. – к.фіз.вих., доцент; Сусліна І.В. – к.пед.н., доцент; Ткачук Г.О. – к.пед.н., доцент;*  
**теорія і методика мистецтв:** *Попик О.І. – к.пед.н.; Балема М.О. – народний артист України; Бучківська Г.В. – к.пед.н., доцент; Слоневська І.Б. – к.філос.н., доцент.*

*Рекомендовано до друку рішенням вченої ради Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії  
(протокол №9 від 5 листопада 2008 року)*

© Інститут педагогіки АПН України, 2008  
© Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, 2008  
© Ільїнський С.В. (обкладинка), 2008

ЗМІСТ

<b>В.Р.АДАМСЬКИЙ</b>	
<i>Становлення Кам'янець-Подільського університету: візія сучасників.....</i>	<b>5</b>
<b>М.В.АРТЮШИНА</b>	
<i>Особистісна готовність студентів економічних спеціальностей до інноваційної діяльності.....</i>	<b>13</b>
<b>В.М.БАРАНОВСЬКА</b>	
<i>Проблеми впровадження нових інформаційних технологій в педагогічних закладах освіти.....</i>	<b>18</b>
<b>В.Є.БЕРЕКА</b>	
<i>Формування професійної компетентності майбутнього менеджера освіти.....</i>	<b>20</b>
<b>К.М.БІНИЦЬКА</b>	
<i>Гуманістичне виховання на уроках музики засобами народної педагогіки та фольклору.....</i>	<b>26</b>
<b>О.П.БІНИЦЬКА</b>	
<i>Проблема формування економічних знань населення в умовах ринкової економіки.....</i>	<b>29</b>
<b>О.М.ГАЛУС</b>	
<i>Організаційно-педагогічна діяльність ВНЗ з адаптації майбутніх учителів: управлінський аспект.....</i>	<b>32</b>
<b>О.В.ГАНДАБУРА</b>	
<i>Теоретичний аналіз поняття професійного саморозвитку майбутніх учителів.....</i>	<b>36</b>
<b>Р.М.ГОРБАТЮК</b>	
<i>Педагогічна підготовка майбутніх інженерів-педагогів у контексті системного підходу.....</i>	<b>41</b>
<b>Л.А.ГУЦАЛ</b>	
<i>Проблема періодизації розвитку шкільної природничої освіти.....</i>	<b>47</b>
<b>І.М.ДАРМАНСЬКА</b>	
<i>Функції державних службовців сфери управління освітою (1991-2008 рр.).....</i>	<b>53</b>
<b>О.І.ДЕНИЩИК</b>	
<i>Студентське самоврядування – важлива педагогічна умова формування моральної культури майбутніх фахівців у галузі права.....</i>	<b>56</b>
<b>О.О.ЗАГІКА</b>	
<i>Особливості формування технологічної культури педагога в умовах інноваційного розвитку професійно-технічної освіти.....</i>	<b>62</b>
<b>Л.В.ЗДАНЕВИЧ</b>	
<i>Підготовка майбутніх вихователів до використання творів живопису як засобу розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку.....</i>	<b>66</b>
<b>Н.В.КАЗАКОВА</b>	
<i>Нормативно-правове забезпечення діяльності дитячих і молодіжних організацій в Україні.....</i>	<b>74</b>
<b>В.В.КОРНІЄНКО, Г.М.АРТЮШИН</b>	
<i>Проблеми та шляхи вдосконалення професіоналізму викладачів вищих навчальних закладів СБ України.....</i>	<b>78</b>
<b>Н.Г.ЛЕПІКАШ</b>	
<i>Аналіз структури практичної підготовки майбутніх менеджерів в економіці в умовах ступеневої освіти.....</i>	<b>84</b>
<b>Н.В.ЛЄПІХОВА</b>	
<i>Розвиток професійної компетентності керівників шкіл засобами проектування.....</i>	<b>87</b>
<b>Н.В.ЛИСЕНКО</b>	
<i>Сучасне дитинство в Україні: стратегії й тактика поступу у майбутнє.....</i>	<b>92</b>
<b>Л.А.МАШКІНА</b>	
<i>Використання технології контекстного навчання в процесі професійної підготовки фахівців з дошкільної освіти.....</i>	<b>95</b>
<b>М.А.МИХАСЬКОВА</b>	
<i>Методична підготовка майбутніх учителів музики в процесі вивчення курсу „Музична педагогіка”.....</i>	<b>99</b>
<b>О.О.МОРОЗОВА</b>	
<i>Обґрунтування актуальності формування музично-педагогічної спрямованості учителів музики.....</i>	<b>102</b>
<b>Л.М.ОГОРОДНИК</b>	
<i>До проблеми використання ідей школи гуманістичного виховання в процесі становлення особистості вчителя.....</i>	<b>105</b>
<b>Л.П.ОНУФРІЙЧУК, А.М.ОНУФРІЙЧУК</b>	
<i>Необхідність формування ноосферного світогляду молоді.....</i>	<b>110</b>

<b>Н.В.ПАНЬКОВА</b>	
<i>Взаємодія вчителя початкових класів і батьків у вихованні підростаючого покоління.....</i>	<i>115</i>
<b>С.Ю.ПРОШЕНКО</b>	
<i>Впровадження інтерактивних технологій на уроках зарубіжної літератури.....</i>	<i>119</i>
<b>Л.С.ПСОЦЬКА</b>	
<i>Розвиток управління дошкільною освітою в Україні у 70-80 рр. ХХ ст.....</i>	<i>122</i>
<b>О.Р.ПОЛЯНОВСЬКА</b>	
<i>Підготовка майбутніх учителів початкової школи до навчально-виховної роботи з дітьми-сиротами в закладах інтернатного типу.....</i>	<i>126</i>
<b>Р.С.РИМАР</b>	
<i>Хорова діяльність дитячо-юнацьких колективів Хмельниччини в період незалежності України.....</i>	<i>129</i>
<b>Л.М.РОМАНИШИНА, О.Я.КУЧЕРУК</b>	
<i>Профільна школа в системі неперервної професійної підготовки фахівців з прикладної математики.....</i>	<i>134</i>
<b>Г.І.САВІЦЬКА</b>	
<i>Інноваційна педагогічна діяльність у процесі професійної підготовки студентів (на прикладі курсу „Основи корекційної педагогіки“)......</i>	<i>138</i>
<b>О.М.САМОЙЛЕНКО</b>	
<i>Сучасні підходи до оцінки і перспектив розвитку дистанційної освіти.....</i>	<i>141</i>
<b>М.В.СОЛОВЕЙ</b>	
<i>Навчальні екскурсії у загальноосвітніх школах України у 20-х роках ХХ століття.....</i>	<i>144</i>
<b>І.В.СУСЛІНА</b>	
<i>Обґрунтування системи професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарного циклу в умовах ступеневої освіти регіональних педагогічних навчальних закладів.....</i>	<i>150</i>
<b>О.В.СУХОВІРСЬКИЙ</b>	
<i>Вимоги до інтерфейсу прикладних програмних засобів для початкової школи.....</i>	<i>157</i>
<b>Т.М.ТІМАШЕВА</b>	
<i>Проблеми формування самостійності майбутніх учителів музики у процесі інструментально-виконавської підготовки.....</i>	<i>160</i>
<b>О.М.УДІНА</b>	
<i>Діагностика самостійності у дітей старшого дошкільного віку в образотворчій діяльності (на матеріалі аплікації).....</i>	<i>164</i>
<b>О.С.ФЕДОРЧУК</b>	
<i>Формування аксіологічного компоненту інформатичної компетентності при підготовці майбутніх правознавців.....</i>	<i>168</i>
<b>В.А.ФІЛІНЮК</b>	
<i>Підготовка майбутніх учителів початкових класів до роботи з абетковим матеріалом на уроках навчання грамоти.....</i>	<i>172</i>
<b>В.І.ФОЛЬВАРКОВА-ПЛАХТІЙ</b>	
<i>Сучасне дитинство і засоби масової інформації.....</i>	<i>175</i>
<b>О.В.ХОПТЯНА</b>	
<i>Ігрова діяльність як засіб підвищення ефективності правового виховання учнів 5-6 класів шкіл-інтернатів.....</i>	<i>179</i>
<b>І.М.ШОРОБУРА</b>	
<i>Дидактична концепція В.О.Сухомлинського та її використання в школах України.....</i>	<i>182</i>
<b>І.П.ЯЦУК</b>	
<i>Напрями підготовки та вимоги до вчителя у 20-ті роки ХХ століття.....</i>	<i>187</i>

### Становлення Кам'янець-Подільського університету: візія сучасників

У статті розглядаються спомини та наукові доробки представників української інтелігенції, котрі, працюючи у різних державних, громадських, освітніх установах, водночас були причетними до процесу становлення та організації діяльності першого вищого навчального закладу на Поділлі – Кам'янець-Подільського державного українського університету.

**Ключові слова:** Кам'янець-Подільський державний український університет, мемуари, спомини, ректор, професорсько-викладацький склад, студенти, І. Огієнко.

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* Упродовж своєї 90-річної історії Кам'янець-Подільський університет переживав різні періоди, що в значній мірі залежали від викликів відповідної доби та визначених стратегій органів державної влади у провадженні освітньої політики. Відтак змінювалась структура вузу, система управління, методологічне та методичне забезпечення навчального процесу, матеріальне становище професорсько-викладацького складу, службовців і студентства та ін. Змістовний аналіз пройдених етапів уже проведено у науковій літературі в узагальнюючих працях з історії навчальної інституції [1; 2] або її окремих структурних підрозділів [3; 4; 5; 6]. Крім того, на сьогодні існують й спеціальні історіографічні дослідження, автори яких прямо або опосередковано розглядають питання, що становлять предметне поле даної статті [7; 8; 9; 10; 11].

Однак проблема далеко не вичерпана. Особливо, коли йдеться про знаковий для усієї подільської громади період, пов'язаний з процесом становлення в краї національної вищої школи.

Між тим, чимало важливих фактів, що проливають світло на початковий період в організації та діяльності Кам'янець-Подільського університету міститься у працях сучасників українських визвольних змагань 1917 – 1920 рр., котрі представляли почасти різні політичні табори і відповідно мали відмінне бачення шляхів розв'язання державотворчих проблем. У той же час є всі підстави стверджувати, що проблема культурно-освітнього відродження становила в цьому відношенні певний виняток і виступала чи не єдиним чинником, що об'єднувала усі національно-визвольні сили. Тому й не дивно, що у своїх повідомленнях і спогадах, де йшлося про значимі події революційної доби, тема Подільського вузу стає об'єктом уваги таких різних постатей української історії як П. Скоропадський, Д. І. Дорошенко, І. І. Огієнко, С. Ф. Русова, О. М. Пашенко, В. К. Приходько, Г. Костюк та ін.

*Формулювання цілей статті...* У даній статті автор ставить на меті розглянути початковий період у становленні університету через призму аналізу документальних творів сучасників. При цьому він свідомо залишає поза своєю увагою доробки і публічні виступи репрезентантів радянської моделі державності, оскільки цей аспект проблеми заслуговує окремішнього дослідження.

*Аналіз досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу...* Одним із перших, хто спробував здійснити концептуальний аналіз загальноукраїнського поступу освітньої справи за гетьманських часів, був видатний український історик Д. І. Дорошенко. В „Історії України 1917 – 1923 рр.” [12], уникаючи певних категоричностей в судженнях, попри виразну симпатію до ідеологічних засад, які були покладені в основу будівництва Української держави П. Скоропадського, він поставив за мету подати читачеві якомога більшу кількість фактичного матеріалу, документальних і цифрових даних та надважливих документів, зокрема й тих, що відносилися до культурно-освітнього сегменту державотворчої практики.

На думку автора, розвій вищої школи становив особливий предмет уваги міністра Народної освіти та мистецтва М. Василенка. Саме з його ініціативи при міністерстві була заснована комісія в справі вищих шкіл і наукових інституцій, яку очолив академік В. Вернадський. Основним завданням останньої виступала практична діяльність з реалізації двох присутніх проблем: поступової українізації російських вищих шкіл та відкриття національних вузів і наукових інституцій. В результаті наполегливої роботи у цій царині уряду вдалося заснувати два українських державних університети – у містах Києві та Кам'янець-Подільському.

У панорамному творі Д. Дорошенко подає повний зміст закону про відкриття вищої школи на Поділлі та фрагмент промови, яку виголосив товариш міністра освіти П. Холодний під час урочистого відкриття навчального закладу 22 жовтня 1918 р., як відповідь на оголошену генералом Лібовим грамоту Гетьмана.

Наразі автор знайомить читача з персональним складом професорсько-викладацької корпорації, котрий був запрошений до роботи в університеті та окреслює репрезентовані ними наукові осередки України. Географія не може не вражати своєю масштабністю: В. Біднов (Катеринослав), Ів. Любарський (Київ), М. Васильківський (Київ), М. Хведорів (Катеринослав), М. Столяров (Харків), П. Клименко (Київ),

П. Клепатський (Одеса), К. Широцький (Петербург), Л. Білецький (Київ), М. Чайківський (Львів), М. Плевако (Харків), А. Малиновський (Київ), П. Бучинський (Одеса) [12, 248].

Самобутніми і визначальними для розуміння тогочасних явищ і процесів наукового життя на Поділлі є також мемуари Дмитра Івановича „Мої спомини про недавнє минуле (1914 – 1920 роки)” [13]. Висвітлюючи у них свій життєвий і творчий шлях, політичний та державотворчий досвід, автор вважав необхідним окрему увагу присвятити Кам'янець-Подільському університету, аби відтворити в пам'яті українства образ неповторного вузу у часи його становлення, коли він особисто на початку 1919 р. вступив до викладацького цеху навчального закладу. Цей період життя Д. Дорошенка вже став предметом наукового аналізу [14].

У контексті нашого дослідження слід наголосити, що спогади Дмитра Івановича важливі тим, що належать перу саме історика, й події та явища подані в них крізь призму історичної значущості, блискуче вписані у структуру історичних першоджерел.

Перше зауваження, що його зробив Д. Дорошенко, приступаючи до оповіді про Кам'янецький університет, відноситься до визначення місця навчального закладу в системі національної культури. Автор з жалем констатував, що „огнище української ... просвіти ... у тім вигляді, в яким його засновано восени 1918 року і в яким він зорганізувався й почав свою працю, давно вже перестав існувати” [13, 410]. Причину цього маститий історик вбачав у тому, що „лиха хуртовина, що почалась на нашій землі з упадком Української Держави, змела, зруйнувала Кам'янецький університет, розпорошила наукові сили, що зібрались в ньому, знівечила його працю” [13, 411].

Даний висновок базувався на об'єктивних фактах. Дійсно, в перші роки свого існування навчальний заклад стягнув до себе наукові сили „з усіх частин нашої землі від Кубані ... до Карпат”. „Все це були природжені українці” [13, 414], – з гордістю писав Д. Дорошенко. Аби підтвердити цю тезу, він наводить персональний склад професорського корпусу з усіх існуючих кафедр. Проте на момент завершення роботи над споминами (початок 1924 р.), Подільський вуз щонайменше двічі переживав серйозні кадрові втрати, що й послужило, на думку автора, однією з причин занепаду установи. Вперше це сталося у листопаді 1920 р., коли в черговий раз до владного керма у Кам'янці прийшли більшовики. Велика група авторитетних науковців (І. Огієнко, В. Біднов, С. Бачинський, Л. Білецький, А. Чернявський та ін.), прізвища яких безпосередньо ототожнювалися з українськими визвольними змаганнями, не сприймаючи ані новітню філософію, ані нові порядки, свідомо емігрувала за кордон [15, 17]. Вдруге навчальний заклад зіткнувся з подібною проблемою наприкінці 1922 р., коли внаслідок репресивних дій з боку каральних органів за рішенням партійного керівництва інституцію знову залишило чимало відомих співробітників (П. Клепатський, М. Драй-Хмара, Є. Сташевський, К. Копержинський, С. Гаєвський та ін.) [16, 376 – 377]. Наголосимо, на цей раз науковці залишили вуз не з власної волі, а з примусу. Як наслідок цих подій, у вищій школі в Кам'янці zostалися працювати одиниці з тих непересічних особистостей, хто стояв біля витоків університету.

Інший аспект, на якому вирішив зацентувати увагу Д. Дорошенко, відноситься до визначення місця навчальної установи у житті самих подолян. І в цьому разі автор був достатньо відвертим, стверджуючи, що, принаймні, за його часів, на відміну від позитивної атмосфери, яка панувала в стінах університету, назовні заклад „жив своїм замкненим життям ... стояв до певної міри осторонь від місцевого кам'янецького життя” [13, 415]. На те були свої причини, які він убачав передусім у певній специфіці міста як адміністративного центру.

Крім іншого, мемуарист розповів також про перебіг засідання Ради міністрів, на якому обмірковувалося питання щодо відкриття університету в Кам'янці, зупинився на забезпеченості установи необхідними приміщеннями, укомплектуванням бібліотеки.

Велике значення у відтворенні латентних сторінок історії Кам'янець-Подільського університету відіграв варшавський науково-літературний місячник „Наша культура”, редагований І. І. Огієнком. Започатковуючи нове видання, що ставив своїм основним завданням провести „всебічне й глибоке наукове висвітлення нашої духової й матеріальної культури”, редакційний колектив особливої ваги надавав добрим споминам „зі світлих і героїчних моментів нашого творчого життя, що бадьорять нам духа й заохочують до будівництва” та „мають велике виховне національне значення” [17, 3 – 4]. У відповідності до цих завдань спогади про український університет мали неабияке значення. Тому І. Огієнко особисто звернувся із сердечним проханням до професорів, доцентів, асистентів й урядовців університету присилати різні матеріали про життя навчального закладу (фотографії, газетні статті, біографії і т. ін.) [18].

Відтак впродовж двох років на сторінках часопису побачили світ оригінальні спогади представників подільської інтелігенції О. Пащенко [19; 20; 21] та В. Приходька [22; 23; 24; 25], котрі брали безпосередню участь в реалізації важливого освітянського проекту в Кам'янці-Подільському, лікарського помічника й скарбника університету Ю. Гудзія [26; 27] та самого І. Огієнка, який, крім „Мого життя”, помістив на сторінках журналу уривок споминів, пов'язаний з урочистим в'їздом С. Петлюри до міста над Смотричем 1 травня 1920 року [28].

Приставаючи до написання споминів про свою культурну і громадську діяльність, що відносилася до „часів нашого найбільшого піднесення”, І. Огієнко усвідомлював об’єктивність вимог українського громадянства почути публічну і неупереджену розповідь про те, „що ж саме робив я, будучи ректором Кам’янець-Подільського державного українського університету (1918 – 1920)...” [29, 69]. Тому дана тема рефреном проходить через усю автобіографічну хронологічну канву. Огієнкові записи мають виняткову цінність, оскільки належать перу одному з очільників освітньої справи в Україні, котрий безпосередньо був обізнаний з проблемами вищої і середньої школи і, крім того, стояв біля витоків заснування вищого навчального закладу на Поділлі, був його першим ректором.

Активна діяльність Івана Огієнка з розбудови національної вищої школи розпочалася в Комісії з вироблення нового статуту для українських університетів [29, 89]. Розроблений проект враховував устремління професорської корпорації до облаштування вищої школи на засадах омріяної і вистражданої автономії і відповідно співвідносився з європейською практикою у цій сфері [30]. Даний документ професор І. М. Ганицький передав кам’янчанам, коли у квітні 1918 р. з повноважною делегацією відвідав місто у справі організації університету [31, 94]. Спеціальна комісія, яка була утворена при Кам’янецькій міській управі, розмножила в друкарні „Св.-Тр. Брацтва” перших два розділи „Проекту статуту Державних Українських Університетів”, в яких окреслювалися завдання національних вищих шкіл та регламентувалася структура організаційно-самоврядних органів управління навчальними закладами, і розповсюдила його серед місцевого населення для ознайомлення і публічного обговорення [32].

П’ятий розділ „Мого життя” автор власне назвав „Іван Огієнко – ректор Кам’янець-Подільського державного українського університету”. В ньому крок за кроком описано увесь непростий процес становлення вищої школи на Поділлі, починаючи з часу заснування спеціальної комісії [29, 90], яка опікувалася усіма організаційними питаннями і завершуючи святом відкриття навчального закладу [29, 104 – 106]. Однак, на цьому автор не завершив свою університетську хронологію. Обійнявши посаду міністра освіти в часи Директорії, він й надалі значну увагу в своїй розповіді приділяє рідній установі.

Особливе місце в загальній палітрі мемуарної літератури про період заснування Кам’янець-Подільського університету посідає праця Олімпіади Пащенко. Вона одна із перших здійснила спробу подати вичерпний перелік обставин, що уможливили появу вищої школи на Поділлі. В цьому контексті автор велику роль відводить Кам’янецькій міській думі [19, 336] та товариству „Просвіта” [19, 338]. У поданні до Міністерства освіти необхідність заснування в краї університету базувалося на наступних тезах: „1. Кам’янець-Подільський положений між західною фортецею української культури – Львовом і центром культури Великої України – Києвом, найдогідніший пункт для прийняття, перетворення й злучення двох відламів в одну спільну цивілізацію української нації. 2. Вже не кажучи, що саме Поділля, найбагатший і густо населений край, потребує й заслуговує для своєї величезної території (42000 км<sup>2</sup> з населенням до 3 міль., що можна порівняти з цілою такою державою, як Швейцарія) хоча б однієї вищої школи, одного університету. 3. Але такий культурний осередок, як Кам’янецький Університет, міг би притягти до себе як видатних людей, так і молодь із окружних територій, обслуговуючи ще ширші терени – Волині, Бесарабщини, Буковини та й Галичини... 4. Кам’янець, далекий від політичних впливів, від соціальних загострень як мало промислове місто найбільш надається до спокійної, культурної праці, до шкільного освітнього осередка. 5. Самий Кам’янець увесь складається з музейних пам’яток, із старих мурів, які відбивають вартість видатного історичного пункту, що відіграв не малу роль як у культурному, так і історичному й економічному житті краю. 6. Здорові кліматичні особливості Кам’янецьчини, що сприяють багатству й красі її природи, можуть послужити підставою для закладів агрономічних, селекційних управ і ширшої ботаніки. 7. Не мале значення має й здоровий клімат і вигідні економічні умовини. Кам’янець – одне з найдешевших міст України, багатий на всіляку живність” [19, 338 – 339].

Святу відкриття університету, так само як і його подальшим робочим будням, універсальній бібліотеці і зразковому господарству, навчанню студентства та його побутовому становищу, О. Пащенко присвятила окремі розділи у власних споминах [20, 413 – 417; 21, 671 – 674].

Завершуючи працю „про найсвітліше культурне діло нашого зриву 1917 – 1920 років”, автор з упевненістю констатувала: „Коли б так само, як будувався цей Університет, будували були й цілу Українську Державу всіма силами Нації – від найбільших починаючи, а найменшими кінчаючи, – вона б повстала була, міцна й світла, й не було б того, що маємо тепер...” [21, 676].

Низку цікавих і змістовних фактів про початковий етап в діяльності університету подає В. Приходько. Передусім він відзначав, що заснування вищої школи на Поділлі – це справа усіх національних сил. А той факт, що університет постав саме в Кам’янці-Подільському, автор вважав заслугою трьох небайдужих людей: голови повітової земської управи О. Пащенко, голови міської управи О. Шульмінського та голови Подільської губернської „Просвіти” К. Солухи [22, 308].

Досить ґрунтовно В. Приходько описав події, пов'язані з перебігом заслуховування аргументів на користь відкриття вузу в самоврядних органах краю та Міністерстві освіти [23, 366 – 367], приділяючи при цьому значну увагу особистісному фактору – відношення до проекту М. Василенка, І. Огієнка та ін.

Не обійшов увагою автор й важливого питання щодо діяльності університетської комісії, яка долучилася не лише до вирішення матеріально-побутових проблем у становленні університету (пошук відповідного приміщення, його умеблювання тощо), а й до забезпечення навчального закладу відомими українськими науковими силами [25, 576].

Лікарський помічник і скарбник вузу на Поділлі Ю. Гудзій, долучаючись до запрошення „Нашої культури” розповісти про навчальний заклад, поставив за мету „подати дещо й про ролі урядовців Університету, що теж в організації й діяльності його за цілий час від 1918 до кінця 1920 року брали участь, і своєю скромною працею, хоч і в маленькій мірі, але теж спричинилися до розвитку цього Університету” [26, 229].

Досить побіжно автор споминів описує процес становлення різних структурних підрозділів навчальної установи, які, втім, мали важливе значення для нормального забезпечення функціонування закладу (організація роботи бухгалтерії, бібліотеки, надання медичної допомоги тощо). Зокрема, він особисто допомагав М. Грінченку доправити до Кам'янця цінні книги, що їх подарувала університету Київська Духовна Академія, зокрема повний комплект власних академічних видань [33, арк. 3].

Однак найбільше уваги Ю. Гудзій приділив проблемі професійної організації службовців. Завдяки їхнім старанням було засновано „Спілку служачих Кам'янець-Подільського Державного Українського Університету” [26, 232]. Основною причиною, що спонукала до заснування профспілки автор споминів називає прихід у місто більшовиків та їхнє ставлення до професорської корпорації і навчального закладу. Вважаючи університет „контрреволюційним кублом”, комуністи неодноразово вдавалися до обшуків на помешканнях викладацького складу та службовців, так само як і до ревізій вузівського майна. Загальну картину тогочасної дійсності доповнювала „дорожнеча харчових продуктів”, „відірваність Кам'янця” та загалом „тяжкі матеріальні умовини” [26, 232]. Створюючи „Спілку” організатори подбали про юридичне (розроблено та затверджено статут) і організаційне (обрано Управу, яку очолив Ю. Гудзій) забезпечення нової структури.

З поверненням у червні 1919 р. до навчального закладу ректора І. Огієнка, останнім була висловлена надія, що „Спілка” й надалі існуватиме на користь університету [26, 233].

Крім вирішення матеріальних та побутових проблем, професійна організація влітку 1920 р. приступила й до видання власного часопису „Наше життя”. У першому випуску редакція вмістила важливий фактичний матеріал з життя університету, подавши різноманітні цифрові дані станом на перше липня 1920 р. щодо професорсько-викладацького складу, службовців та студентства.

Унікальним мемуарним джерелом з історії Української революції, яке має особливе значення для розуміння проблем державно-освітнього будівництва періоду гетьманату є спогади П. Скоропадського [34; 35]. Основна їхня особливість полягає в тому, що вони висвітлюють епоху і діяльність автора з відмінної порівняно з іншими зразками української мемуарної літератури політичної перспективи – з позицій поміркованого консерватизму, культурного і політичного елітаризму та аристократизму [36, 11].

Гетьман не приховував, що його співробітникам доводилося вести постійну боротьбу в питанні впровадження у життя українських культурних планів. Основними опонентами виступали соціалісти, що репрезентували різні відтінки лівого спектру національного політикуму. П. Скоропадський категорично заперечував тезу останніх, що „честь заснування Української Академії Наук та двох українських університетів не може належати Гетьманщині 1918 року” лише через ту обставину, що „ініціатива цього й деякі підготовні в цім напрямі праці належать Центральній Раді”. Він був упевнений: „Такі твердження не витримують критики: мало того, що така думка була – треба було її реалізувати” [35, 370].

Впровадження багатьох наукових і освітніх проектів, на думку Гетьмана, – це „наслідки відданости українській культурі багатьох українських діячів, на чолі яких стояли такі люди, як Василенко, Стебницький, Науменко, П. Я. Дорошенко, І. Огієнко”. „Ці люди блискуче проводили в життя ті загальні директиви, що я спільно з ними опрацьовував. Такі директиви легко було давати, та в хаотичних умовах 18-го року в Україні – дуже трудно було їх здійснити, однаке ці люди зуміли це зробити”. В цьому сенсі П. Скоропадський особливо виділив постать міністра освіти М. Василенка, котрий визначив розвиток вищих шкіл як пріоритетний для очолюваного відомства і „взявся за цю справу рішуче, майже з юнацьким, можна сказати, запалом” [34, 232] та І. Огієнка, котрий „зміг зовсім тихо цілий університет створити” [35, 370]. Щоправда, Гетьман зізнався, що у випадку з Кам'янець-Подільською інституцією справа значно полегшувалася тим, що „там і місто, і вся громадськість пішла назустріч” [34, 232 – 233].

Не менш значимі нариси мемуарного жанру, в яких зафіксовано чимало цінних фактів з життя вищого навчального закладу, що готував для України національні кадри, належать також українському історикові В. О. Біднову [37]. Крім насиченої хроніки подій революційної доби, спогади містять важливі



спостереження та влучні узагальнення, зокрема з діяльності богословського факультету, деканом якого був Василь Олексійович.

Не меншої уваги заслуговують характеристики викладачів вузу, які подав автор. Проте, даючи високу оцінку професорському складу з організації навчальних підрозділів університету, він водночас не приховував і наявність різних думок та підходів до вирішення університетських проблем [37, 72].

Окремим пластом в документальному джерелі виступає оцінка автором більшовицького режиму загалом та відношення комуністів до вузу зокрема. Щодо загального враження, то В. Біднова найбільше вразили масові арешти, пояснення яким або зовсім не знаходилося, або вони були надто сумнівними і непереконливими. Як приклад останнього він наводить факт, коли йому доводилося клопотатися за О. Пащенко та М. Широцького, котрих затримали надзвичайні органи. Один з представників радянської влади причиною їхніх арештів назвав неприхильне відношення до вечірки, організованої в навчальному закладі більшовиками з нагоди святкування 1-го травня. При цьому додав: „Вас треба наполовину перестріляти або перевшати! Я – теж українець, тільки федераліст, а ви самостійники...” [37, 70]. Що ж до інших фактів, пов'язаних з арештами без пред'явлення жодних звинувачень, то й тут В. Біднову не потрібно було вишукувати певних прикладів, позаяк він особисто з колегою Л. Білецьким став об'єктом політичних переслідувань.

У ставленні комуністів до університету показовим є відвідування установи В. Затонським. Він пообіцяв фінансову підтримку навчальному закладу, але водночас розпорядився терміново закрити богословський факультет. На прохання декана не поспішати з реалізацією останнього рішення, оскільки до закінчення академічного року залишилось всього два тижні, реакція була негативною. „Богослови – наші вороги!”, – докрано стверджував партійний функціонер.

Додаткову інформацію про богословський факультет можна знайти і в спогадах П. Білона [38], куди він записався на навчання восени 1919 р. після зайняття міста польськими військами. Автор надзвичайно високо оцінив організаційні та адміністративні здібності ректора І. Огієнка та з теплою згадав своїх викладачів, лекції котрих відвідували не тільки молоді люди, а й „старі, сиві священики м. Кам'янець” [38, 50]. На окремих з них П. Білон подав лапідарні характеристики (В. Біднов – „професор великої ерудиції”; Й. Оксіюк – „симпатична людина, не горда”), а про Ю. Сіцінського, одного з „найбільших організаторів новітнього українського культурно-національного руху” – навіть короткий життєпис [38, 50 – 51].

Оригінальні спомини про Кам'янець-Подільський університет належать видатному педагогу, фундатору українського національного дошкільного виховання Софії Русовій [39]. Розповідаючи про свою діяльність на ниві відродження духовності народу, вона, що особливо важливо, значну увагу приділяє подвижникам культурно-освітньої справи, змальовуючи їхні образи. Причому у поле її спостережень потрапляють діячі усіх політичних таборів. Попри суб'єктивне сприйняття дійсності, ці свідчення є надзвичайно цінним матеріалом для об'єктивного сприйняття подій і процесів того часу.

Чимало уваги автор приділяє дню відкриття університету. Найбільше її вразила „цілком соціалістична” промова М. Шаповала, до чого тоді не звикли. З великою симпатією С. Русова говорить про ректора, котрий не жалів ані своїх сил, ані сил усіх співробітників для піднесення авторитету інституції [39, 184].

Натомість репрезентанти більшовицької влади представлені в спогадах у зовсім інших тонах. „Чалий (політичний комісар вузу – В. А.) публічно було каже, що він „мій учень в українських справах”, але ці його залицяння були для мене великою образою. Я не ховалася з своїм презирством до такого гнобителя всього світлого, національно-українського, і він уникав зустрічатися зі мною, але все ж терпів мене, як педагога” [39, 216]. Русова стверджує, що політкомісар разом з ректором-комуністом С. Сидоряком безпосередньо причетні до руйнації університетської автономії.

Не менш категоричні оцінки висловлені автором й на адресу радянської влади загалом, що стало причиною її еміграції: „З перших же днів окупації України большевики почали переслідувати українців взагалі й утворили таку неможливу атмосферу шпигунства, доносів, брехні, недовір'я, що я не мала вже сил довше все це терпіти й мовчки дивитися на те моральне й матеріальне лихо, що спіткало наш народ” [39, 218].

Згаданий С. Русовою Микита Шаповал особисто не був причетним до становлення навчального закладу. Але у своїх споминах він детально описує 22 жовтня 1918 р., день, коли урочисто відкривали університет. Організоване свято, на думку автора, було більш демократичне ніж аналогічні урочистості в Києві, позаяк „не було дипломатів, генералів і дійсних міністрів” [40, 94]. М. Шаповал виступав на відкритті як представник Головної ради Українського Національного Союзу. Свою власну промову він оцінив наступним чином: „Мені довелося сказати про науку менше, ніж про політику. Науки для того й треба, щоб добре вести політику, щоб будувати нашу дійсну народню трудову республіку, за яку бореться все чесне і сміле на Україні. Натякаючи на живий (вух?) вибух народної стихії, вказівка на вищий принцип боротьби викликали довгу овацію. Я помітив, що якісь іскри „божевілля” миготіли в

очах, відчув екстаз, велий святий – психоз ідеї боротьби і подвигу. Очевидно, маса мала вже добрий „заряд електрики” [40, 95].

Переконаний соціаліст, М. Шаповал і факт відкриття вищого навчального закладу на Поділлі сприймав через призму державотворчої проблематики. „Університет – гарна річ, – з упевненістю констатував він, – але при певних умовах. Коли цей університет буде виховувати буржуазних ворогів народу, то для чого він? Яка радість з його? Чому ми радіємо з одного факту – університет?... Пройдуть роки, в йому будуть педелі і поліція, що говоритимуть українською мовою і робитимуть неволю народові панською рукою. Це щось дике – українська мова, мова працюючих стане ще мовою і гнобителів!” [40, 97].

Не обійшов увагою Кам'янець-Подільський університет у своїх споминах й Л. Биковський. Найбільше місця він відводить організаційній діяльності вузівської бібліотеки, де йому довелося працювати з вересня 1919 р. по травень 1920 р. На час прибуття Л. Биковського в місто остання нараховувала уже біля 30000 томів. „Всі стіни в два поверхи від гори до долу, довкруги бібліотечної залі (колишньої церкви) були вщерть виповнені полицями з книгами на них, – констатував автор. – Вони вже там не містилися й почали обсновувати полицями мури-стовпи, що стояли серед приміщення, підпираючи стелі. Окрім того в окремі залі була уряджена студентська читальня з підручною книгозбірнею. Абетковий каталог був почасти зладжений і давав доступ до більшої частини книжок” [41, 45].

Окрім роботи в бібліотеці Л. Биковський записався слухачем на історико-філологічний факультет, намагаючись у вільний час відвідувати лекції. Це надало можливість зблизька пізнати університетських викладачів. Не з усіма із них склалися дружні відносини. Автор фіксує різні підходи до укладання і видання „Університетських Записок”. Цією справою займався М. Драй-Хмара. За зразком російських університетів кожен том повинен був відповідати певній тематиці. В такий спосіб було визначено вісім тематичних проблем і в міру надходження матеріалу відповідний том підписувався до друку. Натомість Л. Биковський вважав такий метод комплектації „Записок” в умовах перманентної політичної нестабільності недоречним і ризикованим. Він пропонував перейти до змішаної системи формування матеріалів. Це надало б можливість більш оперативно укладати змістовну частину томів і пришвидшило б вихід у світ університетського видання. Автор був переконаний, що подальша практика підтвердила його правоту [41, 48].

Одночасно з повсякденною роботою з організації фундаментальної бібліотеки, Л. Биковський зосередив увагу й на теоретичних аспектах діяльності, пов'язаних з бібліотекознавчою та бібліографічною царинами. З метою систематизації цього напрямку було засноване „Кам'янець-Подільське Бібліотечне Товариство”, яке очолив С. Сірополко. Своє основне завдання товариство вбачало у вивченні і пропагуванні бібліотекознавства та в організації допомоги університетській бібліотеці [41, 49].

Досить зворушливо звучить розповідь автора про спробу доправити до Кам'янця-Подільського приватної книгозбірні графа А. Холоневського з його маєтку, що йому особисто доручив ректор І. Огієнко. Однак намагання Л. Биковського не увінчалися успіхом. Не маючи змоги відправити причепний вагон з Жмеринки, він домовився з дирекцією місцевої української гімназії про передачу їм цінного вантажу.

Врешті, заслуговує на увагу й подана Л. Биковським інформація щодо заснування навесні 1920 р. при кафедрі історії українського письменства „Бібліографічного семінару” під керівництвом професора М. Плевака. Завдяки діяльності семінару вдавалося закривати як теоретичні прогалини, шляхом опанування студентами даної дисципліни як науки, так і вирішувати суто практичні завдання – складання різних бібліографічних покажчиків [41, 52].

„Кам'янецькій добі” присвятив цілий розділ у своїх споминах Г. Костюк. Зосереджуючи свою увагу на загальних тенденціях культурного і мистецького життя міста, він, зрозуміло, не міг мовчки пройти повз діяльність університету. Досить високу оцінку автор дав І. Огієнку. Однак не тільки за те, що саме за його керівництвом навчальний заклад „став справжнім першим великим розсадником української науки”. Ректор дивився на справу надто глибоше. Він розумів, що для національної вищої школи потрібно вже тепер готувати українські кадри. Оскільки, з одного боку, селянським дітям з об'єктивних причин було важко отримати середню освіту, а з іншого – „розбуджена революцією, ця молодь рветься тепер до науки”, то для неї необхідно було створити новий тип підготовчої школи. Такими закладами стали чотирирічні гімназії для дорослих [42, 42].

Також автор зобразив у споминах відомих у Кам'янці партійних та радянських діячів, котрі мали безпосереднє відношення до функціонування навчального закладу. Зокрема, він зосереджується на характеристиках голови міського партійного осередку І. Кулика та голови повітового виконавчого комітету ради робітничих, селянських та червоноармійських депутатів А. Буценка. На думку очевидця, обидва „входили в громадське і культурне життя Кам'янця як свої люди”, „говорили тільки доброю українською мовою” [42, 56 – 57].

Занепад університету Г. Костюк пов'язував з процесом загального упадку культурного життя міста після проведених каральними органами у 1920 – 21 рр. „кількох хвиль масового терору” та проведеною реорганізацією навчального закладу в Інститут народної освіти і Сільськогосподарський інститут [42, 74].

*Висновки...* Таким чином, мемуарна література про становлення і діяльність Кам'янець-Подільського державного українського університету вочевидь допомагає дослідникам об'єктивному вивченню тих процесів, що відбувалися як в самій вищій школі, так і цілому комплексу проблем, які доводилось розв'язувати органам державної влади спільно з професорсько-викладацькими корпораціями з організації національної системи освіти. Авторські тексти сучасників революційних подій в Україні, попри певний суб'єктивізм їхніх доробків, водночас позбавлені догматичних схем і стереотипів, так властивих радянській літературі. Крім того, в ній міститься чимало цікавого фактологічного матеріалу, пояснень та свідчень, які проливають світло на багато важливих та втаємничених питань, що не знайшли належного з'ясування в інших матеріалах, допомагають зрозуміти причини та взаємозв'язки деяких подій, уточнюють окремі деталі, відроджують атмосферу взаємин і настроїв, що панували серед професури. Врешті, подані у мемуарах характеристики видатних державних, партійних, культурних та освітніх діячів, котрі стояли біля витоків творення національної системи вищої освіти, суттєво доповнюють розуміння ролі особистісного фактору в історії.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:**

1. Кам'янець-Подільський університет: минуле і сучасне / за заг. ред. О. М. Завальнюка. – Кам'янець-Подільський : Оіюм, 2003. – 305 с.
2. Завальнюк О. М. Кам'янець-Подільський національний університет (1918 – 2008 рр.): Історичний нарис / Завальнюк О. М., Комарницький О. Б. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2008. – 296 с.
3. Маркітантов Ю. О. Факультет української філології та журналістики Кам'янець-Подільського національного університету : поступ вперед / Маркітантов Ю. О., Стецюк В. Б. // Освіта, наука і культура на Поділлі : зб. наук. праць. – Кам'янець-Подільський : Оіюм, 2008. – Т. 11: матеріали сьомого круглого столу „Культура, освіта і просвітницький рух на Поділлі. Присвячено 90-річчю Кам'янець-Подільського національного університету”. – С. 80 – 97.
4. Кошилов С. А. Історичний факультет Кам'янець-Подільського національного університету: збереження історичних традицій – запорука успішного поступу в майбутнє / Кошилов С. А., Газін В. В. // Освіта, наука і культура на Поділлі : зб. наук. праць. – Кам'янець-Подільський : Оіюм, 2008. – Т. 11: матеріали сьомого круглого столу „Культура, освіта і просвітницький рух на Поділлі. Присвячено 90-річчю Кам'янець-Подільського національного університету”. – С. 98 – 119.
5. Лозовий В. С. Фізико-математичний факультет Кам'янець-Подільського національного університету: курсом зростання (1918 – 2008 рр.) / Лозовий В. С., Щирба В. С. // Освіта, наука і культура на Поділлі : зб. наук. праць. – Кам'янець-Подільський : Оіюм, 2008. – Т. 11: матеріали сьомого круглого столу „Культура, освіта і просвітницький рух на Поділлі. Присвячено 90-річчю Кам'янець-Подільського національного університету”. – С. 120 – 135.
6. Каньоса П. С. Педагогічний факультет: кроки зростання / Каньоса П. С., Суровий А. Ф. // Освіта, наука і культура на Поділлі : зб. наук. праць. – Кам'янець-Подільський : Оіюм, 2008. – Т. 11: матеріали сьомого круглого столу „Культура, освіта і просвітницький рух на Поділлі. Присвячено 90-річчю Кам'янець-Подільського національного університету”. – С. 155 – 179.
7. Завальнюк О. М. Емігрантська мемуарна література 20 – 70-х рр. ХХ ст. про Кам'янець-Подільський державний український університет / О. М. Завальнюк // Наукові праці Кам'янець-Подільського державного педагогічного університету: Історичні науки / Українська історіографія на рубежі століть : матеріали міжнар. наук. конф., 25 – 26 жовт. 2001 р. – Кам'янець-Подільський : Оіюм, 2001. – Т. 7. – С. 490 – 501.
8. Стопчак М. В. Діяльність Директорії УНР у галузі культури в 1918 – 1920 роках (Історіографія проблеми) / Стопчак М. В. // Наукові праці Кам'янець-Подільського державного педагогічного університету: Історичні науки / Українська історіографія на рубежі століть: матеріали міжнар. наук. конф., 25 – 26 жовт. 2001 р. – Кам'янець-Подільський : Оіюм, 2001. – Т. 7. – С. 502 – 510.
9. Тюрменко І. Відкриття Кам'янець-Подільського державного українського університету в спогадах Микити Шаповала / Тюрменко І. // Духовна і науково-педагогічна діяльність І. І. Огієнка (1882 – 1972) в контексті українського національного відродження : наук. доповіді другої всеукр. наук.-теорет. конф. 18 – 19 лют. 1997 р. До 115-річчя від дня народження / відп. ред. Є. Сохацька. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський державний педагогічний інститут; К. : Всеукраїнське товариство Івана Огієнка, 1997. – С. 93 – 97.
10. Чирва Ю. І. Розвиток народної освіти України (1917 – 1932 рр.): історіографія проблеми : автореф. дис.... На здобуття наук. ступ. канд. іст. наук / Чирва Ю. І. – Дніпропетровськ : Дніпропетровський державний університет, 1995. – 18 с.
11. Ситніков О. П. Освіта в Українській СРР (1920-ті роки): історіографія : автореф. дис.... на здобуття наук. ступ. канд. іст. наук / Ситніков О. П. – К. : Київський національний університет ім. Тараса Шевченка, 2003. – 20 с.
12. Дорошенко Д. Історія України 1917 – 1923 рр. : в 2-х т. / Д. Дорошенко / упоряд. : К. Ю. Галушко. – К. : Темпора, 2002. – Т. 2: Українська гетьманська держава 1918 року. – 352 с.
13. Дорошенко Д. Мої спомини про недавнє минуле (1914 – 1920 роки) / Д. Дорошенко. – К. : Темпора, 2007. – 632 с.
14. Завальнюк О. М. Д. І. Дорошенко: 75 днів у Кам'янці-Подільському / Завальнюк О. М. // Краєзнавство. – 2001. – № 1 – 4. – С. 145 – 148.

15. Завальнюк О. М. Радянська влада і Кам'янець-Подільський державний український університет (1919, 1920 – 1921 рр.) / Завальнюк О. М. // Освіта, наука і культура на Поділлі : зб. наук. праць. – Кам'янець-Подільський : Оіюм, 1998. – Т. 1. – С. 9 – 20.
16. Адамський В. Р. Науково-освітня інтелігенція Поділля у добу комунізму: перша хвиля репресій / Адамський В. Р. // Наукові записки Науницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Сер. : Історія : зб. наук. праць. – Вінниця : Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, 2008. – Вип. 14: за матеріалами міжнар. наук. конф. „Національна інтелігенція в історії та культурі України”, 23 – 24 жовт. 2008 р. – С. 374 – 378.
17. Редакція. Національна освіта й наші завдання // Наша культура (Варшава). – 1935. – Кн. 1. – С. 3 – 6.
18. О-ко І. Від редакції й адміністрації. Кам'янець-Подільський Державний Український Університет // Наша культура (Варшава). – 1935. – Кн. 5. – С. 336.
19. Пащенко О. Заснування Кам'янець-Подільського державного українського університету / Пащенко О. // Наша культура (Варшава). – 1936. – Кн. 5. – С. 332 – 346;
20. Пащенко О. Заснування Кам'янець-Подільського державного українського університету / Пащенко О. // Наша культура (Варшава). – 1936. – Кн. 6. – С. 413 – 420;
21. Пащенко О. Заснування Кам'янець-Подільського державного українського університету / Пащенко О. // Наша культура (Варшава). – 1936. – Кн. 10. – С. 671 – 676.
22. Приходько В. Повстання українського державного університету в Кам'янці на Поділлі / Приходько В. // Наша культура (Варшава). – 1935. – Кн. 5. – С. 305 – 316.
23. Приходько В. Повстання українського державного університету в Кам'янці на Поділлі / Приходько В. // Наша культура (Варшава). – 1935. – Кн. 6. – С. 364 – 378.
24. Приходько В. Повстання українського державного університету в Кам'янці на Поділлі / Приходько В. // Наша культура (Варшава). – 1935. – Кн. 7. – С. 439 – 444.
25. Приходько В. Повстання українського державного університету в Кам'янці на Поділлі / Приходько В. // Наша культура (Варшава). – 1935. – Кн. 9. – С. 572 – 581.
26. Гудзій Ю. З життя Кам'янець-Подільського державного українського університету. (Спомини лікарського помічника й скарбника університету) / Гудзій Ю. // Наша культура (Варшава). – 1936. – Кн. 3. – С. 229 – 233.
27. Гудзій Ю. З життя Кам'янець-Подільського державного українського університету. (Спомини лікарського помічника й скарбника університету) / Гудзій Ю. // Наша культура (Варшава). – 1936. – Кн. 4. – С. 290 – 295.
28. Огієнко І. Урочистий в'їзд С. Петлюри до Кам'янця-Подільського 1-го травня 1920 р. (Уривок споминів) / І. Огієнко // Наша культура (Варшава). – 1936. – Кн. 5. – С. 321 – 331.
29. Огієнко І. Моє життя: Автобіографічна хронологічна канва / І. Огієнко // Огієнко І. (митрополит Іларіон). Рятуння України. – К.: Наша культура і наука, 2006. – С. 67 – 172.
30. Статут державних українських університетів (проект) // Завальнюк О. М. Українська еліта і творення національної університетської освіти: фундатори й будівничі (1917 – 1920 рр.). – Кам'янець-Подільський, 2005. – С. 454 – 478.
31. Завальнюк О. М. Історія Кам'янець-Подільського державного українського університету в іменах (1918 – 1921 рр.) / Завальнюк О. М. – Кам'янець-Подільський, 2006. – 632 с.
32. Проект статута Державних Українських Університетів: Від Кам'янецької університетської комісії. – Кам'янець-Подільський, 1918. – 28 с.
33. Редакція журналу „Труды Киевской Духовной Академии”. Список книг, що передані в бібліотеку Кам'янець-Подільського університету // Інститут рукописів Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського. – Ф. 160. – № 2698. – Арк. 1 – 4 зв.
34. Скоропадський П. Спогади (кінець 1917 – грудень 1918) / П. Скоропадський. – К. : Інститут української археографії та джерелознавства ім. М. С. Грушевського НАН України, Інститут східноєвропейських досліджень НАН України; Філадельфія: Східноєвропейський дослідний інститут ім. В. К. Липинського, 1995. – 493 с.
35. Скоропадський П. Українська культурна праця за гетьманщини 1918 р. Сторінка споминів / П. Скоропадський // ALMA MATER: Університет св. Володимира напередодні та в добу Української революції. 1917 – 1920. Матеріали, документи, спогади: У 3 кн. – К. : Прайм, 2001. – Кн. 2: Університет Св. Володимира за доби Української Центральної Ради та Гетьманату Павла Скоропадського. – С. 368 – 372.
36. Пеленський Я. Передмова. Спогади Гетьмана Павла Скоропадського (кінець 1917 – грудень 1918) / Я. Пеленський // Скоропадський П. Спогади (кінець 1917 – грудень 1918). – К.: Інститут української археографії та джерелознавства ім. М. С. Грушевського НАН України, Інститут східноєвропейських досліджень НАН України; Філадельфія: Східноєвропейський дослідний інститут ім. В. К. Липинського, 1995. – С. 11 – 34.
37. Біднов В. Перші два академічні роки українського державного університету в Кам'янці-Подільському. (Уривок із спогадів) / Біднов В. // Кур'єр Кривбасу. – 1997. – № 69 – 70. – С. 64 – 74.
38. Білон П. Спогади / Білон П. – Пітсбург : б. м., 1952. – Частина перша. – 164 с.
39. Русова С. Мемуари (1856 – 1925) / С. Русова // Русова С. Мемуари. Щоденник. – К. : Поліграфкнига, 2004. – С. 9 – 242.
40. Шаповал М. Уривок з „Гетьманщини” / М. Шаповал // Тюрменко І. Відкриття Кам'янець-Подільського державного українського університету в спогадах Микити Шаповала // Духовна і науково-педагогічна діяльність І. І. Огієнка (1882 – 1972) в контексті українського національного відродження : наук. доповіді другої всеукр. наук.-теор. конф. 18 – 19 лют. 1997 р. До 115-річчя від дня народження / відп. ред. Є. Сохацька. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський державний педагогічний інститут; К. : Всеукраїнське товариство Івана Огієнка, 1997. – С. 94 – 97.
41. Биковський Л. Книгарні – бібліотеки – академія. Спомини (1918 – 1922) / Л. Биковський. – Мюнхен : Видавництво „Дніпрова хвиля”, 1971. – 153 с.

42. Костюк Г. Зустрічі і прощання : Спогади / Костюк Г. – Едмонтон : Канадський інститут українських студій, Альбертський університет, 1987. – Книга перша. – 743 с.

*Аннотация*  
*В.Р.Адамский*

**Становление Каменец-Подольского университета: взгляды современников**

*В статье рассматриваются воспоминания и научные разработки представителей украинской интеллигенции, которые, работая в различных государственных, общественных, образовательных учреждениях, одновременно были приобщены к процессу становления и организации деятельности первого высшего учебного заведения на Подолье – Каменец-Подольского государственного украинского университета.*

**Ключевые слова:** *Каменец-Подольский государственный украинский университет, мемуары, воспоминания, ректор, профессорско-преподавательский состав, студенты, И. Огиенко.*

*Summary*  
*V.R.Adams'kyi*

**Foundation of Kam'yanets' Podil'skyi University: the Views of the Contemporaries**

*The article contains reminiscences and scientific drafts of the representatives of Ukrainian intelligence who working in different state, social, educational establishments, were simultaneously involved in the process of foundation and organization of work of the first higher educational establishment in Podillia - Kam'yanets' Podil'skyi State Ukrainian University.*

**Key words:** *Kam'yanets' Podil'skyi State Ukrainian University, memoirs, reminiscences, rector, teaching staff, students, I.Ohiyenko.*

Дата надходження статті

„14” жовтня 2008 р.

УДК 378.14.001.76

**М.В.АРТЮШИНА,**  
кандидат педагогічних наук, доцент  
(м.Київ)

**Особистісна готовність студентів економічних спеціальностей до інноваційної діяльності**

*У статті розглядається проблема відповідності особистісних властивостей фахівців економічного профілю вимогам сьогодення, зокрема забезпечення особистісної готовності до інноваційної діяльності. Автором розглянуто теоретичні аспекти підготовки особистості до інноваційної діяльності, наведено результати емпіричного дослідження окремих інноваційних властивостей сучасних студентів економічного профілю.*

**Ключові слова:** *готовність до діяльності, готовність до інноваційної діяльності, особистісна готовність майбутніх економістів до інноваційної діяльності, інноваційний тип особистості, інноваційність, інноваційні властивості особистості.*

*Постановка проблеми в загальному вигляді... Змінність і динамічність сучасного життя вимагають від особистості не тільки постійного пристосування до змінних умов, а й ініціації нових змін. Здатність до інноваційної діяльності стає значущим компонентом підготовки людини будь-якого фахового спрямування, і тим більш фахівця в галузі економіки. Значущість інновацій в економічній сфері настільки велика, що на сьогодні все частіше говорять про становлення нової парадигми економічного розвитку, що отримала назву „інноваційна економіка”.*

*Інноваційна економіка – це економіка суспільства, заснована на знаннях, інноваціях, на позитивному сприйнятті нових ідей, нових машин, систем і технологій, на готовності до їх практичної реалізації в різних сферах людської діяльності. Основними ознаками інноваційної економіки є: наявність сучасних інформаційних технологій і комп'ютеризованих систем; наявність розвиненої інфраструктури, що забезпечує створення національних інформаційних ресурсів; прискорена автоматизація і комп'ютеризація всіх сфер і галузей виробництва й управління; створення і оперативне впровадження в практику інновацій різного функціонального призначення; наявність гнучкої системи випереджаючої підготовки і перепідготовки кваліфікованих фахівців [3].*

*Однак запровадження відповідних підходів неможливе без врахування людського фактору. „Україні час започаткувати глобальну орієнтацію своєї політики в економічній і соціальній сферах. Для цього насамперед потрібно створити відкрите суспільство з механізмами, що забезпечують необхідну для нової економіки гнучкість до змін, що відбуваються, і викликів, які вони роблять суспільству”. Це зумовлює й потребу в новому типі підприємця. „Саме за високого рівня професійної підготовки еліт має місце брак „носія змін”: підприємливості, сміливості у відкиданні старого і переходу до нового, здатності до швидкої*

перекидки капіталів із секторів з низькою продуктивністю, своєчасного використання умов для створення нових фірм, які мають схильність до досліджень та розвитку і швидко переростають у великі (нині вже просто малий бізнес не є найпрогресивнішим). Саме відсутність такого „носія змін” у суспільстві призвела до занепаду комунізму і не дозволяє скористатися потенціалом незалежної України” [7].

Нові вимоги, що пред’являються до працівників в інноваційній економіці, невід’ємно потребують й трансформації системи економічної освіти і підготовки економічних кадрів. Суттєвим компонентом такої підготовки має бути формування особистісної готовності майбутніх економістів до інноваційної діяльності. Проблема підготовки майбутніх економістів до інноваційної діяльності в плані їх особистісної готовності до інновацій складає предмет розгляду даної статті.

*Аналіз досліджень та публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми...* Аналіз останніх вітчизняних досліджень в галузі економіки свідчить про недостатню увагу науковців до питань розвитку інноваційних властивостей фахівців економіки. В працях науковців, що займаються проблемами інноваційної економічної діяльності, розглядаються питання управління інноваційною діяльністю, виявлення загальних механізмів та окремих типів її реалізації (М.В.Гаман, О.О.Лапко, А.Я.Кузнецова), організації міжнародного співробітництва в галузі інноваційних технологій (О.Ф.Андросова, А.В.Череп, А.В.Гриньов, О.М.Шершенюк, С.В.Овчаренко), вивчення особливостей інноваційної діяльності в окремих секторах виробництва і типах підприємств (О.І.Дацій, П.М.Музика, Г.В.Возняк, А.Я.Кузнецова) тощо. Окремі роботи присвячені розкриттю ролі економічної освіти в розвитку української держави (С.О.Михаць, С.В.Опацька, Л.О.Плахотнікова). Деякі психолого-педагогічні аспекти окремих галузей і рівнів економічної підготовки розкриваються в працях В.І.Свистун, В.Д.Стасюк, Т.А.Жишко, О.Г.Пиндик, Г.М.Романової та ін.

Разом з тим в жодній з цих робіт не розглядаються питання розвитку особистісної готовності майбутніх фахівців економіки до інноваційної діяльності. Даний напрямок підготовки традиційно відноситься до психолого-педагогічних проблем професійного навчання. Особливо широко у вітчизняних умовах досліджена проблема підготовки майбутніх вчителів до інноваційної педагогічної діяльності (Т.М.Демиденко, Н.І.Клокар, О.Г.Козлова та ін.). У дослідженнях російських вчених підготовка до інноваційної діяльності на сьогодні розглядається більш широко. Зокрема, Є.П.Печерською обґрунтовано загальні методологічні основи формування інноваційної діяльності в умовах вищої школи. Однак, незважаючи на існування деяких загальних механізмів розвитку інноваційних властивостей, не можна не враховувати й професійного контексту такої підготовки. Підготовку студентів різного профілю до інноваційної діяльності розглянуто в працях М.М.Маліванова, Н.К.Нурієва, Г.М.Овчиннікової. Однак специфіка розвитку інноваційних властивостей особистості майбутніх економістів досі не вивчена.

*Формулювання цілей статті...* У даній статті буде розглянуто теоретичні аспекти підготовки особистості до інноваційної діяльності, наведено результати емпіричного дослідження окремих інноваційних властивостей сучасних студентів економічного профілю.

*Виклад основного матеріалу...* У першу чергу слід висвітлити сутність поняття „особистісна готовність до інноваційної діяльності”. У тлумачному словнику С.І.Ожогова дається таке визначення: „підготувати – зробити щось для організації, навчити, дати необхідні знання”, „готовність – стан, за якого все зроблено, все готове” [4, 131, 489]. Отже, підготовку до чогось можна розглядати як формування готовності, а готовність – як очікуваний результат підготовки. У зв’язку з цим у ряді психолого-педагогічних праць з проблем інноваційної діяльності розглядається поняття готовності до інноваційної діяльності як результат відповідної підготовки.

Інтеруюемо думки різних науковців стосовно розуміння цього поняття.

В більшості проаналізованих праць спочатку розкривається поняття „готовності до діяльності” взагалі. І.Є.Піскарьова виділяє два основні напрямки вивчення готовності [6, 21]:

- функціональний – розгляд готовності як певного психічного стану, умови успішності виконання діяльності, в якому значущу роль відіграє установка до діяльності (Є.С.Кузьмін, Н.Д.Левітов, В.М.Мясищев, Л.С.Нерсесян, Д.М.Узнадзе);

- особистісний – розгляд готовності як особистісного утворення, інтегративної властивості особистості, що забезпечує ефективність діяльності (В.О.Крутецький, К.К.Платонов, М.І.Дьяченко, І.О.Зімня, Л.О.Кандибович, В.О.Сластьонін).

Дані напрямки простежуються й у визначеннях поняття „готовність до інноваційної діяльності”. Є.П.Печерська розділяє перший підхід і зазначає: „Проведений у результаті дослідження системно-функціональний аналіз професійної діяльності менеджера дозволив нам, вслід за Н.Д.Левітовим, визначити стан психічної готовності до діяльності як стан, що може бути тривалим і короткочасним, в залежності від індивідуальних особливостей особистості і типу вищої нервової діяльності людини, а також тих умов, в яких відбувається діяльність”, і далі „...стан психічної готовності до інноваційної діяльності має складну динамічну структуру, є виразом сукупності інтелектуальних, емоційних, мотиваційних і вольових сторін психіки людини у їх співвідношенні із зовнішніми умовами і майбутніми

завданнями” [5, 167-172].

А.В.Шлома, що розкриває поняття готовності до інноваційної педагогічної діяльності, схильна до другого напрямку: „...ми вважаємо можливим визначити готовність до інноваційної діяльності як психологічну якість особистості, що являє собою закономірний результат професійної підготовки до здійснення інноваційної діяльності, в яку входить ознайомлення з основними проблемами педагогічної інноватики, формування професійної інноваційної спрямованості, отримання значущих знань та інноваційних вмінь, формування необхідних особистісних властивостей і професійних якостей, розвиток здатності до самовдосконалення” [9, 35-40]. Цікавим є також визначення Л.Т.Чернової: „професійно-особистісну готовність до інноваційної діяльності ми визначимо як активну професійно-педагогічну і особистісну позицію вчителя, яка є передумовою продуктивної інноваційної діяльності і наслідком професійного саморозвитку вчителя” [8, 17].

У залежності від обраного підходу до розуміння поняття „готовності” визначається і її структура. Різні автори пропонують різний склад і характеристику компонентів готовності до інноваційної діяльності:

- А.В.Шлома: особистісний (потребнісно-мотиваційний), креативний, когнітивно-операційний, рефлексивний [9, 35-38];
- Н.О.Дука: мотиваційний, когнітивний, рефлексивний і технологічний [2, 101].
- Л.Т.Чернова: мотиваційний, когнітивний, процесуальний [8, 17];
- Е.П.Печерська: мотиваційний, когнітивний, операційний, емоційно-вольовий, інформаційний [5, 172 ]

Відповідно до завдань, поставлених у нашому дослідженні, ми будемо розуміти готовність людини до інноваційної діяльності в контексті особистісного напрямку, тобто розглядати її як стійке особистісне утворення, що складається з сукупності взаємопов'язаних інноваційних властивостей.

У соціології, психології, менеджменті, педагогіці на сьогодні існує безліч різноманітних думок стосовно того, які властивості особистості слід вважати інноваційними, а також пропонується ряд підходів до їх розгляду. Зокрема, Г.І.Герасимов та Л.В.Ілюхіна на основі аналізу ряду соціологічних праць надають узагальнюючу характеристику інноваційного типу особистості як певної сукупності її характерологічних рис, що визначають успішність інноваційної діяльності, а саме:

- потреба у змінах, уміння відійти від влади традицій, виділяючи пункти розвитку й адекватні їм соціальні механізми;
- наявність творчості як особистісної якості і творчого (креативного) мислення;
- здатність знаходити ідеї й використовувати можливості їх оптимальної реалізації;
- системний, прогностичний підхід до відбору й організації нововведень;
- здатність орієнтуватися в стані невизначеності й визначати припустимий ступінь ризику;
- готовність до подолання перешкод, що постійно виникають;
- розвинена здатність до рефлексії, самоаналізу [1, 13-14].

Ми вважаємо, що особистісна готовність майбутніх економістів до інноваційної діяльності має включати ряд складових: здатність до саморозвитку, зайняття активної особистісної позиції у реалізації інноваційних пошуків, позитивне ставлення до інновацій, визнання переважної ролі внутрішніх факторів у реалізації інноваційної діяльності, самостійне ініціювання інноваційної активності, сприяння реалізації інновацій у зовнішньому середовищі, визнання своєї інноваційної спроможності тощо.

Наведемо результати дослідження окремих інноваційних властивостей, здійсненого в процесі викладання психолого-педагогічних дисциплін в Київському національному економічному університеті імені Вадима Гетьмана та Київському інституті банківської справи. Було опитано 112 студентів I курсу. В ході опитування використовувалася методика Рогова „Оцінка здатності до саморозвитку”. Згідно цієї методики, студенти відповідали на ряд запитань стосовно їх активності в плані підвищення своєї ерудиції, кругозору, цікавості до проблем самовдосконалення тощо. Результати розподілялися за трьома рівнями або типами саморозвитку: зупинка розвитку, ситуативний розвиток, активний розвиток. Отримані дані зображені на рис. 1.

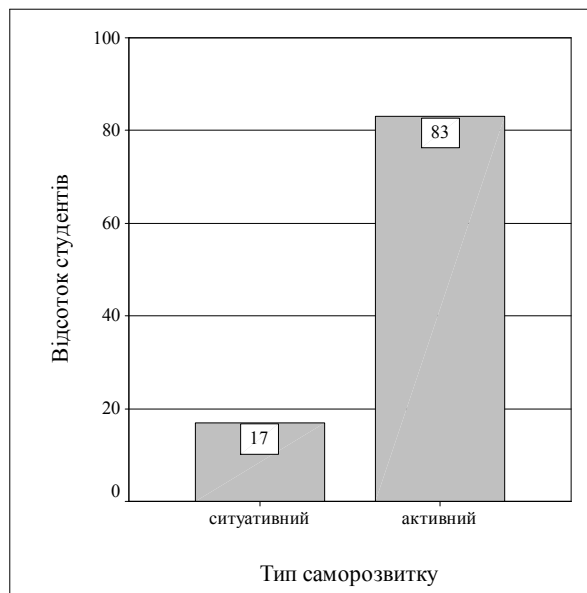


Рис. 1. Розподіл досліджених студентів за типами саморозвитку

Отже, більшість студентів відмітили схильність до активного саморозвитку. Разом з тим, співставлення відповідей студентів різних ВНЗ показало деяку розбіжність в оцінках (рис. 2). Студенти державного ВНЗ (КНЕУ) у своїх відповідях продемонстрували вищі показники за здатністю до саморозвитку, ніж студенти ВНЗ недержавної форми власності (КІБС).

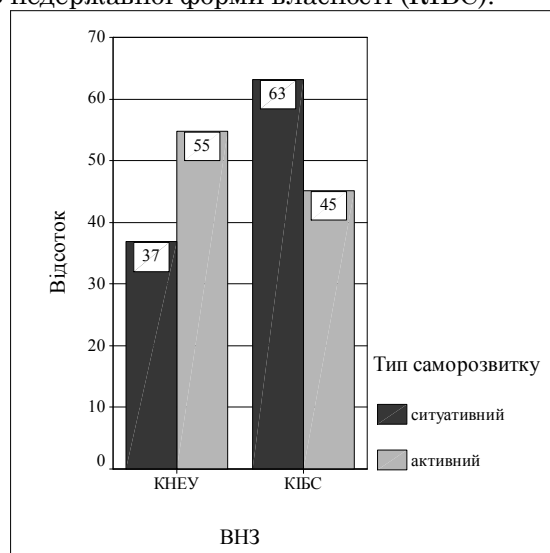


Рис. 2. Розбіжності в розподілі студентів різних ВНЗ за типами розвитку

Такий результат можна пояснити різними факторами, однак в цілому слід відмітити певну залежність здатності до саморозвитку від умов навчання.

Ще одним важливим компонентом особистісної готовності до інновацій є позитивне ставлення до інноваційної діяльності, зокрема, підтримка інноваційних пошуків в освіті. Для визначення типу такого ставлення використовувалася спеціально розроблена методика, в якій пропонувалося висловити свою ступінь згоди з певними твердженнями стосовно інновацій в освіті, що відображалася у відповідній кількості балів. За кількістю набраних балів визначалися два типи ставлення: позитивне (більша згода з твердженнями про користь інновацій) та негативне (більша згода з твердженнями про негативні наслідки інновацій). У дослідженні взяли участь студенти II курсу і викладачі КНЕУ імені Вадима Гетьмана (всього 71 особа). В результаті було отримано такі показники (рис. 3).



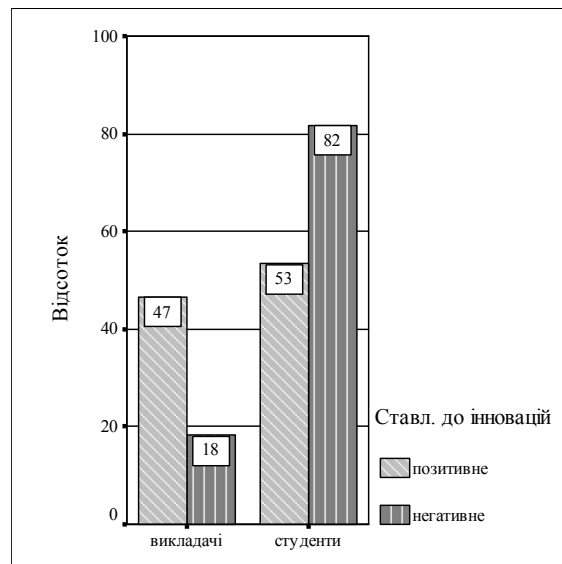


Рис. 3. Розбіжності в розподілі студентів і викладачів за типами ставлення до інновацій

Отже, студенти продемонстрували більш виразний негативний тип ставлення до можливих інновацій в освіті. Це знову ж таки можна пояснити різними причинами, зокрема, низькою поінформованістю студентів щодо цілей і змісту деяких освітніх інновацій (дослідження проводилося в період активного запровадження вимог Болонської декларації у процес навчання в університеті). Однак певною мірою це свідчить і про недостатню готовність студентів до реалізації певних змін.

**Висновки...** Дослідження інших інноваційних властивостей майбутніх економістів показує, що студенти не завжди є ініціаторами певних змін, проявляють недостатню активність у плані підтримки і реалізації нововведень.

В цілому можна підсумувати, що вже перші результати дослідження говорять про недостатність наявних підходів для формування особистісної складової готовності до інноваційної діяльності майбутніх економістів. У подальших дослідженнях буде здійснено більш ґрунтовний аналіз компонентів особистісної готовності до інновацій стосовно економічного фаху, а також розроблено комплекс психолого-педагогічних умов прояву й розвитку інноваційних властивостей особистості під час навчання.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Герасимов Г. И. Инновации в образовании: сущность и социальные механизмы / Г. И. Герасимов, Л. В. Илюхина. – Ростов н/д : Логос, 1999. – 136 с.
2. Дука Н. А. Педагогическое проектирование как условие подготовки будущего учителя к инновационной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Дука Наталья Александровна. – М., 2003. – 228 с.
3. Исмаилов Т. А. Инновационная экономика – стратегическое направление развития России в XXI веке / Т. А. Исмаилов, Г. С. Гамидов // Инновации. – 2003. – № 1.
4. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М. : Советская энциклопедия, 1973. – 847 с.
5. Печерская Э. П. Методология формирования инновационного компонента профессиональной деятельности специалиста в условиях высшей школы : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / Печерская Эвелина Павловна. – Тамбов, 2003. – 361 с.
6. Пискарева И. Е. Формирование готовности будущих учителей к инновационной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Пискарева Инна Евгеньевна. – Кострома, 2000. – 150 с.
7. Савельев С. Нова економіка: мода чи єдиний шанс для нової країни / С. Савельєв, В. Куриляк // Дзеркало тижня. – 29 березня – 5 квітня. – 2002. – № 12 (387).
8. Чернова Л. Т. Формирование профессиональной личностной готовности учителя к инновационной деятельности в системе повышения квалификации : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Чернова Людмила Тимофеевна. – Казань, 1997. – 159 с.
9. Шлома А. В. Личностно-профессиональное самосовершенствование как средство подготовки учителей к инновационной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Шлома Алла Викторовна. – Брянск, 2004. – 219 с.

#### Аннотація

**М.В.Артюшина**

#### **Личностная готовность студентов экономических специальностей к инновационной деятельности**

В статье рассматривается проблема соответствия личностных свойств специалистов экономического профиля требованиям современности, в частности формирование личностной готовности к инновационной деятельности. Автором рассмотрены теоретические аспекты подготовки личности к инновационной деятельности, приведены результаты эмпирического исследования отдельных инновационных свойств современных студентов экономического профиля.

**Ключевые слова:** готовность к деятельности, готовность к инновационной деятельности, личностная готовность будущих экономистов к инновационной деятельности, инновационный тип личности, инновационность, инновационные свойства личности.

Summary

M.V.Artyushyna

**Personal readiness of students of economic specialities to innovative activity**

*The problem of correspondence of personal properties of specialists of economic type to the requirements of modernity, in particular forming of personal readiness to innovative activity is examined in the article. The theoretical aspects of preparation of personality to innovative activity are scrutinized by the author, the results of empiric research of separate innovative properties of modern students of economic type are shown.*

**Keywords:** *readiness to activity, readiness to innovative activity, personal readiness of future economists to innovative activity, innovative type of personality, innovativeness, innovative properties of personality.*

Дата надходження статті

„09” жовтня 2008 р.

УДК 378.6:004

В.М.БАРАНОВСЬКА,

викладач

(м.Хмельницький)

**Проблеми впровадження нових інформаційних технологій в педагогічних закладах освіти**

*В статті проаналізовано стан інформатизації освіти в Україні, розглянуто компетентнісний підхід впровадження нових інформаційних технологій в педагогічні заклади освіти, окреслено проблеми, що виникають в педагогічній практиці вчителів при використанні комп'ютерно-орієнтованих засобів.*

**Ключові слова:** *інформатизація освіти, інформаційна культура, нові інформаційні технології, компетентнісний підхід, конкурентноздатність навчальних закладів.*

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* Однією з основних вимог до вищої освіти є вимога її сучасності, що включає в себе уявлення про те, якою повинна бути сучасна людина, людина-професіонал, яке її призначення, роль у суспільстві, яке замовлення на її освіту, які очікування від освіти у самої людини, суспільства. Освіта все більше орієнтується на „вільний розвиток”, високу культуру, творчу ініціативу, самостійність, мобільність майбутніх спеціалістів, що вимагає якісно нового підходу до формування майбутнього фахівця. Випускнику педагогічного вузу доведеться працювати в навчальних закладах різних форм власності, різних сегментах соціальної та економічної сфер, в галузі управління та адміністрування. В одних випадках для працедавця буде важливою кваліфікація, а також засвоєні освітні програми. В інших – працедавець зацікавлений в робітнику, який в оптимальні терміни зможе реалізувати певний проект, спрямований на вирішення проблем розвитку організації, підприємства чи закладу. У першому випадку йдеться про знання, вміння та навички, сформованих у студентів, у другому – про їхню компетенцію та компетентність [5].

Основною ціллю освіти є підготовка кваліфікованого працівника відповідного рівня та профілю, конкурентноздатного на ринку праці, компетентного, який вільно володіє професією та орієнтується в суміжних галузях діяльності, готового до професійного росту, соціальної та професійної мобільності.

Формування компетентності, тобто здатності застосовувати знання та вміння в реальній життєвій ситуації, є однією з найбільш актуальних проблем сучасної освіти. Компетентність студентів, зокрема педагогічних вузів, проявляється в оволодінні знаннями та цілеспрямованим їх застосуванням при розв'язанні професійних завдань. Розв'язування професійних завдань неможливо здійснити без методичних знань, до яких належить знання методів, методик, прийомів при розв'язуванні нестандартних завдань; принципів психолого-педагогічного вивчення особистості.

Об'єм знань, що породжується світовою спільнотою, подвоюється кожні два-три роки. Тому в сучасному інформаційному суспільстві необхідні вміння здобувати, критично осмислювати та використовувати інформацію, що передбачає оволодіння інформаційними технологіями [2].

Сьогодні інформаційні технології стали невід'ємною частиною сучасного світу, вони значною мірою визначають подальший економічний та суспільний розвиток людства. У цих умовах революційних змін вимагає і система навчання. Нині якісне викладання дисциплін не може здійснюватися без використання засобів і можливостей, які надають комп'ютерні технології та Інтернет. Адже вони дають змогу вчителю краще подати матеріал, зробити його більш цікавим, швидко перевірити знання учнів та підвищити їхній інтерес до навчання. Вчитель має можливість отримувати найповнішу, найсвіжішу інформацію, активно спілкуватися з колегами, учнями та батьками. Завдяки цьому підвищується авторитет вчителя, він дійсно може бути носієм культури, знань, усього передового [1].

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...* На сьогодні проблеми стану інформатизації освіти в Україні, змін у підходах до навчання, впровадження нових технологій та використання електронних засобів учбового призначення є актуальні. За останній час

переосмислені роль і місце інформатики в системі навчальних дисциплін, розроблені програмні педагогічні засоби з різних предметів. У ряді досліджень В.М.Мадзігона, М.І.Жалдака, Н.В.Морзе, В.Ю.Бикова розглянуті різні сторони інформатизації освіти та навчання інформатики, окреслені стратегії подальшого розвитку цих двох взаємопов'язаних складових сучасної освіти.

*Формулювання цілей статті...* Мета статті – розглянути компетентнісний підхід впровадження нових інформаційних технологій в педагогічні заклади освіти, окреслити проблеми, що виникають в педагогічній практиці вчителів при використанні комп'ютерно-орієнтованих засобів.

*Виклад основного матеріалу...* Базисом глобального процесу інформатизації суспільства є інформатизація освіти, яка повинна випереджати інформатизацію інших напрямів суспільної діяльності, оскільки саме тут формуються соціальні, психологічні, загальнокультурні і професійні підвалини для інформатизації суспільства. Уміння самостійно набувати знання на сучасному етапі розвитку інформаційного суспільства перетворюється в життєву необхідність кожного. Вченими АПН, розробниками компетентнісного підходу виділено 7 наскрізних для всіх рівнів шкільної освіти ключових компетентностей: уміння навчатися, загальнокультурна грамотність, здоров'язберігаюча, інформаційно-комунікативна, соціальна, громадянська, підприємницька компетентності [6]. Такий перелік компетентностей є вмотивованим, він співвідноситься з тими вимогами, які ставляться до шкільної освіти в європейських країнах. Система освіти повинна забезпечити здатність людини до самоосвіти, сформувати вміння самостійно орієнтуватися в накопичуваному людством досвіді, забезпечити набуття вмінь використання інформаційно-комунікаційних технологій для розв'язання поставлених задач, усвідомлення можливостей їх використання. Розв'язувати ці актуальні проблеми педагогіки покликані нові особистісно орієнтовані педагогічні та інформаційні технології. Саме інформаційно-комунікаційні технології дозволять найбільш ефективно реалізувати можливості, що закладені в нових педагогічних технологіях.

В Україні на сучасному етапі створено Державну програму „Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці на 2006-2010”, яку було розроблено Міністерством освіти і науки України на виконання Указу Президента України „Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні”, а також відповідних законів України.

Згідно Концепції національної програми інформатизації інформатизація освіти спрямовується на формування та розвиток інтелектуального потенціалу нації, удосконалення форм і змісту навчального процесу, впровадження комп'ютерних методів навчання та тестування, що дасть можливість вирішувати проблеми освіти на вищому рівні з урахуванням світових вимог. Серед них – розвиток особистості, індивідуалізація навчання, організація систематичного контролю знань, можливість враховувати психофізіологічні особливості кожної дитини тощо. Результатами інформатизації освіти мають бути: розвиток інформаційної культури людини (комп'ютерної освіченості); розвиток змісту, методів і засобів навчання до рівня світових стандартів; скорочення терміну та підвищення якості навчання і тренування на всіх видах підготовки кадрів; інтеграція навчальної, дослідницької та виробничої діяльності; удосконалення управління освітою; кадрове забезпечення усіх напрямів інформатизації України шляхом спеціалізації та інтенсифікації підготовки відповідних фахівців [4].

На початку 2006 року оснащення загальноосвітніх навчальних закладів комп'ютерною технікою в середньому по Україні становило лише 43%, а рівень комп'ютерної грамотності вчителів ще нижчий – лише 22%.

Україна посідає одне з останніх місць за кількістю комп'ютерів у загальноосвітніх навчальних закладах – 1,3 комп'ютера на 100 учнів. Для порівняння Японія – 82, США – 76, Німеччина – 52, Франція – 38, Польща – 14,6, Росія – 10,4.

За останні роки країнами ЄС досягнуті певні результати комп'ютеризації освітніх закладів та їх підключення до мережі Інтернет. Однак однією з причин слабого розвитку комп'ютерних технологій навчання експерти ЄС вважають неефективний зміст освітніх електронних засобів [3].

*Висновки...* Активна роль інформаційних технологій в освіті обумовлена тим, що порівняно з традиційними навчально-методичними засобами комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання забезпечують нові можливості, а також дозволяють реалізувати сучасні педагогічні технології навчання на більш високому рівні, стимулюють розвиток дидактики та методики.

Традиційне навчання зазнає в наш час істотних змін на всіх стадіях навчального процесу: підготовка курсів, проведення занять, виконання домашніх завдань, підготовка проєктів та магістерських робіт. У значній мірі зміни в підходах до навчання ініціюються новітніми інформаційними технологіями, новими джерелами інформації. Нові технології не тільки забезпечують викладачів та слухачів новими засобами та ресурсами, але й змінюють способи комунікації між викладачами та слухачами.

Новий підхід характеризується використанням інтерактивних методів, які забезпечують двонаправлений потік інформації: викладач – студент і студент – студент незалежно від форми заняття (лекція, практичне заняття, ділова гра...).

Впровадження нових технологій має бути направленим на підвищення якості освіти і, як наслідок, на підвищення конкурентноздатності навчальних закладів. Тільки у цьому випадку нові технології є виправданими. Просте поповнення кількості „новітніх” засобів не дасть очікуваного результату.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:**

1. Гуржій А. М. Інформатизації і комп'ютеризації загальноосвітніх навчальних закладів України – 20 років / А. М. Гуржій, В. Ю. Биков, В. В. Гапон та ін. // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2005. – № 5. – С. 3–11.
2. Жалдак М. І. Двадцять років становлення і розвитку методичної системи навчання інформатики в школі та педагогічному університеті / М. І. Жалдак, Н. В. Морзе, Ю. С. Рамський // Комп'ютер у школі та сім'ї. – №5. – 2005. – С. 12–19.
3. Intel® Навчання для майбутнього. – К. : Нора-прінт, 2006.
4. Концепція національної програми інформатизації // Голос України. – 1998. – 7 квіт. – С. 10.
5. Морзе Н. В. Основи інформаційно-комунікаційних технологій / Н. В. Морзе. – К. : БНУ, 2006. – 298 с.
6. Савченко О. Я. Методологічні підходи до визначення якості шкільної освіти / О. Я. Савченко // Проблеми якості освіти : теоретичний і практичний аспекти : матеріали методологічного семінару. – К., 2006.

**Анотація**

**В.Н.Барановская**

**Проблемы внедрения новых информационных технологий в педагогических учреждениях образования**

*В статье проанализировано состояние информатизации образования в Украине, рассмотрено компетентностный подход внедрения новых информационных технологий в педагогические учреждения образования, а также очерчены проблемы, которые возникают в педагогической практике учителей при использовании компьютерно-ориентированных способов.*

**Ключевые слова:** информатизация образования, информационная культура, новые информационные технологии, компетентностный подход, конкурентноспособность заведений.

**Summary**

**V.M.Baranov's'ka**

**The problems of introduction of new informational technologies in the pedagogical establishments of education**

*The state of informatisation of education in Ukraine is analysed in the article, the competence approach of introduction of new informational technologies into the pedagogical establishments of education is examined, the problems arising in the pedagogical practice of teachers when using the computer-oriented methods are also outlined.*

**Key words:** informatisation of education, informational culture, new informational technologies, competence approach, competitiveness of the establishments.

Дата надходження статті

„25” жовтня 2008 р.

УДК 373.61.–057.212

**В.С.БЕРЕКА,**

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

**Формування професійної компетентності майбутнього менеджера освіти**

*У статті автор розглядає питання модернізації професійної компетентності майбутнього менеджера у сфері освіти за допомогою вивчення управлінських академічних предметів, зокрема професійних програм, використовуючи педагогічні технології, вибираючи індивідуальні завдання, беручи до уваги критерії управлінської компетентності.*

**Ключові слова:** менеджер освіти, модернізація фахової підготовки, управління, педагогічні технології, управлінська компетентність.

*Постановка проблеми в загальному вигляді... Соціально-економічні зміни в Україні, процеси глобалізації та інтеграції світової спільноти, наміри України щодо входження в Європейський освітній простір зумовили необхідність модернізації системи професійної підготовки майбутніх фахівців. Управління закладами освіти в останнє десятиліття зазнало значних змін, які пов'язані із виникненням закладів нових форм власності, розвитком ринкових відносин, процесами євроінтеграції. Провідна мета підготовки професіонала полягає не в передачі суб'єктові конкретних знань, умінь і навичок узагалі, а в озброєнні його науковими знаннями як передумовою оволодіння способами трудової діяльності.*

Актуальним залишається питання, підняте Л.С.Виготським: кого ми хочемо бачити біля керма школи – відчайдушного мандрівника, що керується поривами серця, чи професійного капітана, що створює і реалізує проект, ретельно вивчає позиції, підбирає команду, перевіряє судно? Парадокс, однак, полягає в тому, що, незважаючи на складну природу педагогічної діяльності, в порівнянні зі всіма іншими, в управлінні школою, освітою ми не користуємося поняттями сучасного менеджменту [1].

Система підготовки майбутніх менеджерів освіти здійснюється, як правило, в магістратурах вищих навчальних закладів IV рівня акредитації, яка традиційно спрямовується на оволодіння знаннями, вміннями та навичками фахівців за майбутньою діяльністю.

Вихідні концептуальні положення щодо фахової підготовки майбутніх менеджерів освіти викладені в законах України „Про освіту”, „Про вищу освіту”, Національній доктрині розвитку освіти.

Водночас у практичній діяльності магістратур існує низка суперечностей, зокрема: між зростанням вимог до професійної підготовки магістрів з менеджменту освіти та відсутністю системи науково-методичного забезпечення на кожному етапі фахової підготовки майбутніх менеджерів освіти; між динамічними змінами у професійній діяльності майбутніх менеджерів освіти та недостатнім урахуванням цієї специфіки у змісті фахової підготовки; між наявним та необхідним об'ємом знань, умінь та практичних навичок магістрів з управлінських технологій; між наявним та необхідним рівнем володіння навичками роботи в освітньому середовищі.

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...* На основі теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури можна констатувати, що в науковій літературі існують різні тлумачення понять „компетентність” та „компетенція”, причому іноді ці поняття ототожнюються. Так, поняття „компетентність” дослідники трактують як володіння знаннями й вміннями, що дозволяють висловлювати професійно грамотні судження, думки, оцінки (В.С.Безрукова); рівень умінь особистості, що відбиває ступінь відповідності визначеної компетентності, дозволяє діяти конструктивно в соціальних умовах, які змінюються (В.А.Дьомін); інтелектуально і особистісно обумовлений досвід соціально-професійної життєдіяльності людини, що зумовлюється знаннями (І.А.Зимня); готовність на професійному рівні виконувати свої посадові і фахові обов'язки відповідно до сучасних теоретичних надбань і передового досвіду, наближення до світових вимог і стандартів (В.І.Маслов); сукупність функцій прав і обов'язків спеціаліста (В.Г.Афанасьєв).

Поняття „компетенція” визначається як єдність знань, навичок і відносин у процесі професійної діяльності, обумовлених вимогами посади, конкретної ситуації і цілями організації (Ю.І.Алюшина, Н.А.Дмитрієва); діяльнісна складова отриманої освіти, що допомагає проявитися знанням, вмінням і навичкам у непередбачуваній ситуації, тобто є більш високим рівнем узагальнення останніх (С.Е.Шишов, І.Н.Агапов); як сукупність професійно-значущих якостей та виявлення творчості в процесі професійної діяльності (В.Л.Шаповалов, В.І.Горова).

Поряд із поняттям „компетентність” у науковій літературі часто використовують поняття „професійна компетентність”, яке визначається дослідниками як психічний стан, що дозволяє діяти самостійно і відповідально, як здатність і вміння виконувати певні трудові функції (А.К.Маркова); ціннісні орієнтації спеціаліста, мотиви його діяльності, загальна культура, стиль взаємодії з оточуючими, усвідомлення світу навколо себе і себе у світі, здатність людини до власного самовдосконалення і саморозвитку (Т.Г.Браже); система знань, умінь і навичок, професійно значимих якостей особистості, що забезпечують можливість виконання професійних обов'язків певного рівня (Г.М.Курдюмова).

У науково-педагогічній літературі проблема вивчення рівнів компетентності керівників шкіл знайшла певне відображення і представлена, головним чином, у роботах В.І.Бондаря, В.Ю.Кричевського, О.А.Орлова та ін.

Наукове визначення змісту управлінської підготовки керівників шкіл потребує системного аналізу нормативної основи, сучасних принципів і технологій менеджменту, умов ефективної праці педагогічних колективів та специфіки управління ними. Вивчення змісту безпосередньої діяльності керівників шкіл, необхідної для цього законодавчо-правової бази, теоретичних знань та практичних умінь також є головною умовою визначення і формування змістової системи компетентності директорів загальноосвітніх навчальних закладів [2].

На думку В.І.Маслова, механізм формування умінь у майбутніх керівників шкіл, які не мають досвіду управлінської діяльності, складаються з таких етапів: 1. Формування знань з наукових основ управління. 2. Формування психолого-педагогічних знань і забезпечення їх спрямованості на управлінську діяльність. 3. Формування елементарних умінь застосовувати набуті знання, використовувати доцільні способи виконання управлінських процедур, пов'язаних з управлінським циклом. 4. Формування складних управлінських умінь моделювати управлінські ситуації, проектувати розвиток школи і т.д. [3].

У сфері управлінської діяльності пріоритетними факторами, що впливають на якість роботи всього навчального закладу, є: набуття керівниками шкіл знань та навичок у галузі менеджменту, соціальної і педагогічної психології; створення надійної системи інформаційного забезпечення управління; поліпшення прогностично-моделювальної діяльності; втілення в практику вимог наукової організації праці; інтенсифікація поточно-регулятивних форм роботи; об'єктивізація контрольно-оцінної діяльності на основі науково обґрунтованих діагностичних методик; згуртування і стимулювання педагогічного колективу... [4].

Л.І.Даниленко, Н.М.Островерхова вважають можливим удосконалення управління сучасною школою тільки на основі модернізації функцій керівника. Л.І.Даниленко визначає такі нові функції директора школи, як прогностична, консультативна, представницька, менеджерська та політико-дипломатична. На її думку, вони існують поряд із традиційними функціями – організаторською та контролюючою [5, 69].

Російські вчені (Н.В.Кузьміна, Л.А.Петровська, А.К.Маркова, Л.Н.Мітіна, В.В.Шапкін) особливу увагу приділяють визначенню видів компетенцій у структурі професійної компетенції. Основними компонентами професійної компетентності кваліфікованого робітника, як випускника закладу початкової професійної освіти є: спеціальна компетенція; соціальна компетенція; індивідуальна компетенція (В.В.Шапкін). Також розрізняють такі види професійної компетентності, як спеціальна або діяльнісна, соціальна, особистісна, індивідуальна (Е.М.Іванова).

Глобалізація освітніх процесів неодмінно приводить до певних єдиних стандартів. Так, Радою Європи прийнято визначення п'яти ключових компетенцій, якими повинні володіти молоді спеціалісти та які ми повинні теж прийняти:

1) політичні та соціальні компетенції: здатність брати на себе відповідальність, брати участь у прийнятті групових рішень, вирішувати конфлікти без насильства, підтримання демократичних інститутів;

2) компетенції, пов'язані з життям у полікультурному суспільстві (прийняття несхожості, повага та здатність жити у злагоді з людьми інших культур, релігій, мов);

3) компетенції щодо оволодіння усною та писемною комунікацією з метою запобігання соціальній ізоляції. Оволодіння кількома мовами;

4) компетенції щодо інформатизації суспільства, оволодіння цими технологіями, розуміння їх використання;

5) здатність навчатися упродовж життя у контексті як особистого професійного так і соціального життя [6].

М.Чошанов вважає, що компетентність як специфічна якість сукупності професійних знань та вмінь, полягає у тому, що:

1) знання компетентної людини оперативні та мобільні, вони постійно оновлюються;

2) компетентність включає як змістовий компонент – знання, так і процесуальний – уміння;

3) компетентність передбачає вміння вибирати оптимальні рішення, аргументувати вибір, брати на себе відповідальність, тобто володіти критичним мисленням [7, 94]. Постає запитання: яка ж освіта сприятиме вихованню типу особистості, активної, впевненої у собі та в завтрашньому дні, легко адаптованої до змін, здатної до системного аналізу, до прийняття викликів та оптимальних рішень? Відповідь однозначна – сучасна вища школа повинна базуватися на таких гуманних засадах:

1. Людина – система, що розвивається самостійно; вища освіта повинна допомагати саморозвитку людини, а не підміняти його.

2. Людина – відкрита система; необхідне глибоке вивчення її зв'язків із соціальним світом, впливу на неї національної та світової культур.

3. Людина – біопсихосоціальна істота; треба враховувати вплив на неї генетичного коду, природний характер психіки та її розвиток, вплив зовнішнього середовища, передусім соціального.

4. Сучасна вища школа повинна поєднувати автономію, свободу організації навчального процесу і плюралізм моделей освіти.

5. Персоніфікація навчального процесу дозволяє адаптувати навчальні курси до особистості студента, його індивідуальності [8, 97].

*Формулювання цілей статті...* Мета статті – розкрити зміст модернізації фахової підготовки майбутніх менеджерів освіти шляхом формування в них управлінської компетентності через вивчення змісту навчальних дисциплін управлінського циклу, включення до нього програм професійного спрямування, використання педагогічних технологій, вибору видів самостійної роботи, застосування критеріїв сформованості управлінської компетентності.

*Виклад основного матеріалу...* Історико-педагогічний аналіз проблеми дослідження дозволив виділити три етапи становлення та розвитку компетентнісного підходу в освіті.

*Перший етап* (1960-1970 рр.) характеризується введенням у науковий апарат категорії „компетентність”, створенням передумов розмежування понять „компетенція” і „компетентність”. Цей етап характеризується дослідженнями різних видів мовної компетенції, введенням поняття „комунікативна компетентність” (Д.Хаймс).

*Другий етап* (1970-1990 рр.) характеризується використанням категорії „компетентність” у теорії та практиці вивчення мов (особливо іноземних), а також в управлінні та менеджменті, у навчанні спілкуванню; тоді ж розробляється зміст поняття „соціальні компетенції/компетентності”. У цей час з'явилась праця Джона Ревена „Компетентність у сучасному суспільстві”.

Третій етап розвитку (1990 р. – до наших днів) компетентнісного підходу характеризується тим, що в документах та матеріалах ЮНЕСКО окреслюється коло так званих ключових компетенцій, які повинні стати обов'язковим результатом освіти [6].

Аналіз використання понять „компетентність” та „компетенція” за рубежом показав, що в США все більшої уваги набуває модель „компетентного робітника”, яка представляється як та частина спектру індивідуально-психологічних якостей, яку складають самостійність, дисциплінованість, комунікативність, потреба в саморозвитку. У Швейцарії особливого значення надається формуванню ключових компетенцій. У Німеччині підготовка у вищій школі зорієнтована на розвиток у фахівця пізнавальних і загальних інтелектуальних здібностей, загальної ерудиції, соціальних та особистісних якостей, пунктуальності, працездатності, ощадливості, акуратності, гнучкості, самостійності, почуття обов'язку, лояльності, урахування інтересів підприємства, вміння вести переговори, встановлювати контакти, розподіляти завдання, приймати рішення, риторичні навички спілкування тощо. Відповідно до „Оперативного переліку робіт і професій” (Франція) працівник повинен мати визначений набір різних технологічних базових та супутніх компетенцій, здібностей, що вимагаються для виконання конкретної роботи.

Ми поділяємо думку В.І.Маслова про те, що наявність трьох важливих компонентів – змісту діяльності, соціальних і психологічних вимог до особистості менеджера освіти – дає можливість відібрати об'єктивно необхідну інформацію у вигляді знань, умінь і навичок, які забезпечують виконання керівником школи своїх функціональних обов'язків, а отже, визначають зміст моделі його компетентності [9].

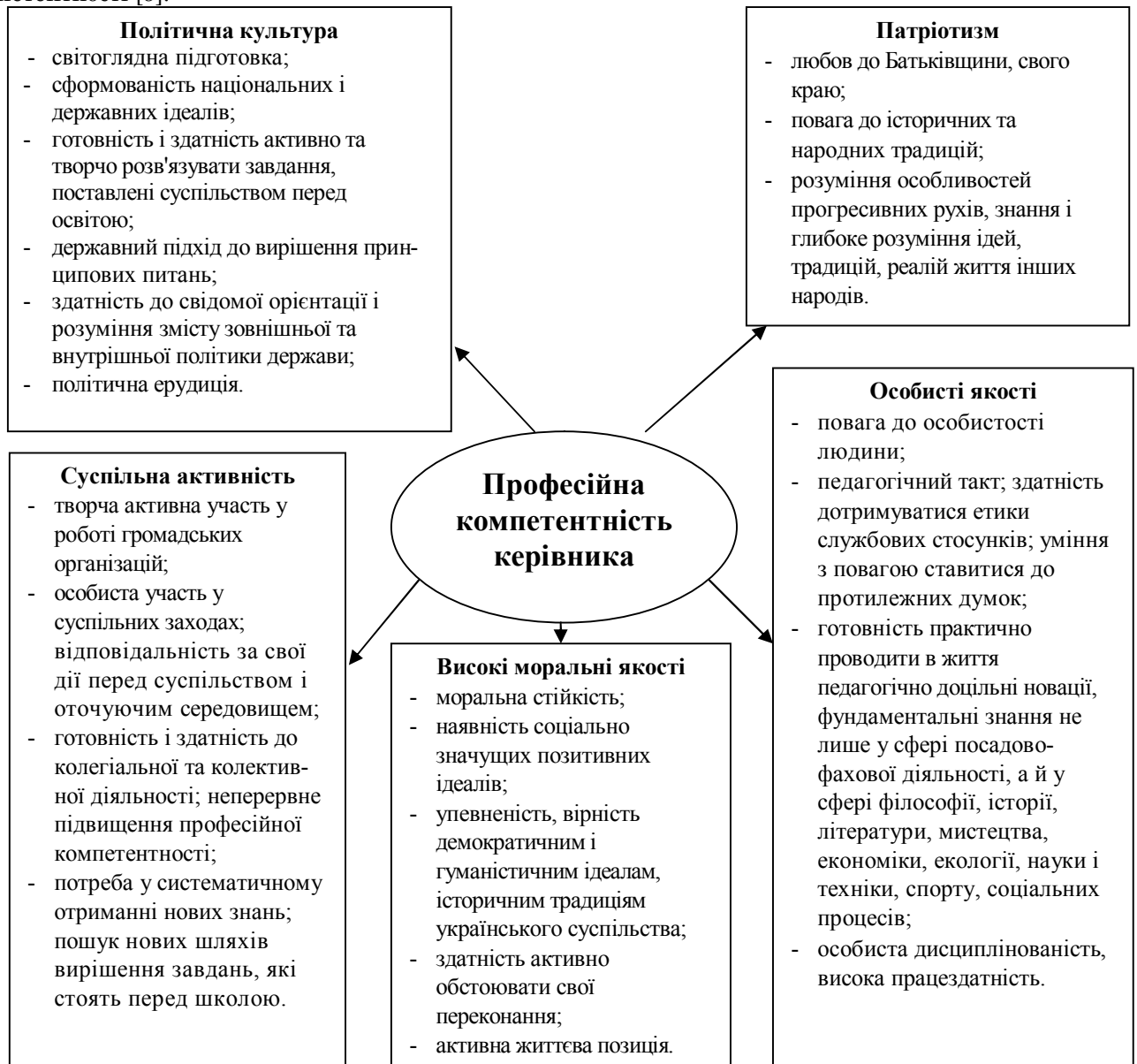


Рис.1. Модель професійної компетентності майбутнього менеджера освіти

Ця модель не є універсальною, але, на нашу думку, вона висуває до майбутнього менеджера освіти низку об'єктивно необхідних вимог, які доцільно формувати вже на етапі навчання в магістратурі.

Структура управлінської компетентності майбутнього менеджера освіти може бути представлена також у вигляді двох компонент – особистісної і професійно-управлінської. Особистісна компонента визначає особистісні якості фахівця, необхідні для успішного здійснення професійної діяльності та застосування управлінських технологій (здатність до рефлексії, самоусвідомлення власної діяльності, комунікативні здібності). Професійно-управлінська компонента відображає сукупність компетенцій (пошукова, технологічна та процесуально-діяльнісна), які визначають здатність фахівця до застосування управлінських технологій при розв'язанні професійних завдань.

На основі аналізу змісту кожної з компонент управлінської компетентності майбутнього менеджера освіти було розроблено та обґрунтовано технологічну модель її формування, яка визначає мету, функції, зміст, умови формування управлінської компетентності майбутнього менеджера та містить такі складові: організаційно-педагогічну, змістову, процесуальну, ціннісно-мотиваційну.

Організаційно-педагогічна складова відображає особливості застосування форм та методів організації навчального процесу, які спрямовані на формування управлінської компетентності майбутнього менеджера освіти.

Ціннісно-мотиваційна – виокремлює психологічні якості майбутнього менеджера освіти, необхідні для забезпечення відповідного рівня управлінської компетентності майбутнього фахівця.

Процесуальна – визначає матеріально-технічне забезпечення процесу формування управлінської компетентності майбутнього менеджера освіти.

Змістова – відображає зміст навчальних дисциплін управлінського циклу щодо формування управлінської компетенції майбутнього менеджера освіти.

Нами було визначено етапи формування управлінської компетентності майбутнього менеджера освіти (початковий, інтуїтивний, нормативний, активний та креативний) та розкрито їх зміст. Вони пов'язані з досягненням певних компетенцій та сформованістю певних психологічних якостей, рівнем знань та досягненням відповідних умінь, і, що особливо важливо, – з формуванням кожної компоненти управлінської компетентності, починаючи з навчання в магістратурі.

На основі аналізу освітньо-кваліфікаційних характеристик випускника магістратури зі спеціальності „Управління навчальним закладом” [10], ми дійшли висновку, що в ній лише частково відображено вимоги до знань, умінь та навичок, які стосуються роботи менеджера освіти та здатності їх застосовувати у майбутній професійній діяльності при розв'язанні професійно-орієнтованих задач. Аналіз навчальних планів дисциплін управлінського циклу показав, що в них недостатня увага приділяється роботі з формування управлінської компетентності, а в окремих випадках – і розвитку умінь застосовувати програмні продукти професійного спрямування.

Саме тому в процесі дослідження виявлено можливості змісту навчальних дисциплін управлінського циклу щодо формування управлінської компетентності майбутнього менеджера освіти та подано напрями його удосконалення.

На основі аналізу змісту дисциплін управлінського циклу зроблено висновок, що застосування професійно-орієнтованих завдань з управлінським змістом уже на початковому етапі навчання, а також введення розділів, присвячених вивченню основ менеджменту та загальної теорії управління, сприяє формуванню процесуально-діяльнісної компоненти управлінської компетентності. Окрім цього, доведено, що формування процесуально-діяльнісної компоненти в процесі вивчення дисциплін управлінського циклу може бути досягнуто за рахунок включення до змісту таких напрямів:

1. Ретроспективного аналізу та вивчення сучасного стану соціуму функціонування освітніх систем, який передбачає студіювання „Історії управління освітою в Україні та її регіонах”, „Нормативно-правового забезпечення діяльності в навчальному закладі”, „Соціології організації та управління” тощо.

2. Фундаментальної теоретико-педагогічної підготовки керівника навчального закладу, яку забезпечують такі предмети, як „Педагогіка вищої школи”, „Дидактика: теорія і практика”, „Сучасні дидактичні технології”, „Соціальна педагогіка”, „Виховання: теорія і практика”, „Сучасні виховні системи і технології”, „Педагогічна майстерність керівника навчального закладу” тощо.

3. Психологічної підготовки керівника навчального закладу, яку забезпечують засвоєння „Психології управління в соціальних системах”, „Основи конфліктології”, „Психології управління освітою”.

4. Теоретико-практичних основ традиційних та інноваційних технологій управління навчальним закладом як відкритою соціальною системою. З цієї метою вивчаються такі предмети, як „Методологія управлінської діяльності та педагогічного менеджменту”, „Інформаційні технології в освіті та управлінні навчальним закладом”, „Планування та прогнозування в навчальному закладі”, „Педагогічний аналіз у системі управління навчальним закладом”, „Організаційна діяльність у навчальному закладі”, „Методична робота в навчальному закладі”, „Внутрішньошкільний контроль”, „Інформаційні технології в освіті та управлінні навчальним закладом” тощо.



5. Визначення змісту управління навчально-виховним процесом в загальноосвітній школі забезпечується вивченням таких предметів, як „Управління навчально-виховним процесом”, „Управління процесом навчальної діяльності школи”, „Управління процесом виховної роботи в школі”, вивчення програмних продуктів професійного спрямування, які застосовуються у професійній діяльності фахівців-управлінців.

6. Для формування фінансово-економічної компетентності до змісту дисциплін доцільно включити такі предмети, як „Економіка установ бюджетної галузі”, „Фінансово-економічна діяльність навчального закладу”, „Основи управління”, „Маркетинг на ринку освітніх послуг” [11].

Педагогічними технологіями, які доцільно використовувати для формування управлінської компетенції майбутнього менеджера освіти мають бути такі: технології творчого розвитку; проблемного навчання; проектні технології та технології організації самостійної роботи, а особливості їх застосування на лекційних та лабораторних заняттях з дисциплін управлінського циклу – застосування професійно-орієнтованих завдань на всіх етапах вивчення дисциплін управлінського циклу; присутність у змісті лекцій практичного блоку, який включає перші спроби застосування отриманих теоретичних відомостей на практиці; застосування завдань для лабораторних робіт, побудованих із послідовним ускладненням та зменшенням пояснення; використання творчих завдань та видів навчальної діяльності, що передбачають роботу з матеріалами управлінського характеру.

Технологія організації самостійної роботи сприяє формуванню управлінської компетентності майбутнього менеджера освіти. Види та зміст самостійної роботи магістра повинні включати: розвиток умінь самостійного опрацювання різноманітних джерел управлінського характеру; самостійне вивчення окремих управлінських аспектів; самостійне здобуття знань з визначеної теми; самостійне опрацювання теоретичного матеріалу.

Критеріями сформованості управлінської компетентності майбутнього менеджера освіти можуть бути: мотивація до вивчення нових технологій; управлінської грамотності; ефективності управлінської діяльності; рівень творчого підходу до вирішення професійних завдань.

*Висновки...* Науковий аналіз проблеми формування управлінської компетентності майбутнього менеджера освіти дав змогу дійти висновку, що в сучасних умовах глобалізації, інтеграції, інформатизації суспільства, які зумовили необхідність модернізації освіти в Україні, компетентністний підхід став провідним у педагогічній теорії та практиці. Формування управлінської компетентності майбутнього менеджера освіти, з одного боку, є однією з умов його успішної професійної підготовки та подальшої професійної діяльності, а з іншого – запорукою ефективного соціально-економічного розвитку країни.

Поняття „управлінська компетентність майбутнього менеджера освіти” розглядається як інтегративна професійна якість особистості, яка, з одного боку, віддзеркалює її здатність до визначення потреби управлінської діяльності, а з іншого – здатність її до роботи в ролі управлінця.

Ми погоджуємося з думкою В.І.Маслова про те, що практична реалізація функцій директора школи висуває до нього низку об'єктивно необхідних вимог, які можна подати у вигляді моделі професійної компетентності, що включає такі основні компоненти: політичну культуру; патріотизм у поєднанні з повагою до інших народів, націй; високі моральні якості; суспільну активність; особисті якості [9].

Обґрунтовано напрями удосконалення змісту навчальних дисциплін управлінського циклу (напряму ретроспективного аналізу; фундаментальної теоретико-педагогічної підготовки; психологічної підготовки; теоретико-практичних основ традиційних та інноваційних технологій; визначення змісту управління навчально-виховним процесом; фінансово-економічної підготовки) щодо формування управлінської компетентності майбутнього менеджера освіти. Для забезпечення формування компонентів управлінської компетентності майбутнього менеджера освіти у зміст навчальних дисциплін управлінського циклу слід включити: професійно-орієнтовані завдання з управлінським змістом та розділи, присвячені вивченню основ менеджменту, загальної теорії управління та програмних продуктів професійного спрямування, які застосовуються у професійній діяльності; самостійне опрацювання окремих розділів програми, які передбачають самостійне вивчення програмних продуктів професійного спрямування. Здійснено відбір педагогічних технологій, які доцільно використовувати для формування управлінської компетентності майбутнього менеджера освіти (технологій творчого розвитку особистості, проблемного навчання, проектної технології, технології організації самостійної роботи) та виділено особливості їх застосування на лекційних і практичних заняттях з дисциплін управлінського циклу.

Визначено та теоретично обґрунтовано критерії сформованості управлінської компетентності майбутнього менеджера освіти.

*Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі...* Подальшого дослідження потребують такі аспекти: проблеми формування управлінської компетентності майбутнього менеджера освіти; особливості відбору змісту щодо формування управлінської компетентності майбутнього менеджера освіти в умовах упровадження модульно-рейтингової технології навчання; створення науково-методичного забезпечення самостійної роботи магістра при вивченні дисциплін управлінського циклу;

організація післядипломної підготовки менеджерів освіти з управлінських технологій; підвищення кваліфікації фахівців з менеджменту освіти.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:**

1. Выготский Л. С. Вопросы теории и истории психологии : собр. соч. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1972.
2. Маслов В. І. Наукові засади визначення змісту підвищення кваліфікації та підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів / В. І. Маслов // Післядипломна освіта в Україні. – 2002. – С. 63–66.
3. Маслов В. І. Теория и методика организации непрерывного повышения квалификации руководителей школ : учеб. пособие / Валентин Иванович Маслов. – К. : МНО УССР, 1990. – 259 с.
4. Маслов В. Наукові засади оптимального керівництва навчальними закладами / Валентин Маслов, Віктор Олійник // Наукові записки Кіровоград. держ. пед. ун-ту ім. Володимира Винниченка. – 2001. – Вип. 32, Ч. 1. – С. 59–60.
5. Даниленко Л. І. Модернізація змісту, форм та методів управлінської діяльності директора загальноосвітньої школи : [монографія] / Л. І. Даниленко. – 2-е вид. – К. : Логос, 2002. – 140 с.
6. Життєва компетенція особистості : науково-метод. посіб. / за ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен. – К. : Богдана, 2003. – 520 с.
7. Крижко В. В. Аксиологічний потенціал державного управління освітою: навч. посіб. / В. В. Крижко, І. О. Мамаєва. – К. : Освіта України, 2005. – 224 с.
8. Шерега Ф. Э. Социология образования : прикладной аспект / Ф. Э. Шерега, В. Г. Харчева, В. В. Сериков. – М., 1977. – 324 с.
9. Маслов В. І. Теоретична модель професійної компетентності керівника школи та її складові / В. І. Маслов // Підготовка керівника середнього закладу освіти : навч. посіб. для викл. ін-тів післядипломної освіти / за ред. Л. І. Даниленко. – К. : Міленіум, 2004. – С. 61–77.
10. Освітньо-професійна програма підготовки магістра за спеціальністю специфічних категорій 8.000009 „Управління навчальним закладом”. Кваліфікації 12 „ Керівник підприємства, установи та організації (у сфері освіти та виробничого навчання) : ГСВОУ – \_\_ – 06. – [Чинний від 2006-02-21]. – К. : МОН України, 2006. – 60 с. – (Галузевий стандарт вищої освіти України).
11. Про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту) : лист М-ва освіти і науки України від 25.04.2001 р. № 1/9-168 / упор В. Г. Небабін // Законодавчі та нормативні акти про освіту в Україні. – К., 2001. – Т. 13. – С. 660–666.

**Анотація**

**В.Е.Берека**

**Формирование профессиональной компетентности будущего менеджера образования**

*В статье автор рассматривает модернизацию профессиональной компетентности будущего менеджера в сфере образования при помощи изучения управленческих академических предметов, в том числе профессиональных программ, используя педагогические технологии, выбирая индивидуальные задания и принимая во внимание критерии управленческой компетентности.*

**Ключевые слова:** менеджер образования, модернизация профессиональной подготовки, управление, педагогические технологии, управленческая компетентность.

**Summary**

**V.Ye.Bereka**

**Forming of professional competence of the future manager of education**

*The author of the article examines modernization of professional competence of the future manager of education through the study of managerial academic subjects, including professional programmes, using pedagogical technologies, choosing selfdirected tasks, taking into consideration the criteria of managerial competence.*

**Key words:** educational manager, modernisation of professional preparation, management, pedagogical technologies, managerial competence.

Дата надходження статті

„10” вересня 2008 р.

УДК 398.8:37.017

**К.М.БІНИЦЬКА,**

*методист*

*(м.Хмельницький)*

**Гуманістичне виховання на уроках музики засобами народної педагогіки та фольклору**

*У статті розглядаються проблема формування гуманістично розвиненої особистості засобами українського народного фольклору, народної педагогіки. Гуманізація виховання стала потребою сьогодення. Гуманістичне виховання починається із засвоєння дітьми духовних надбань рідного народу*

**Ключові слова:** гуманізація виховання, система виховання, народна педагогіка, музичний фольклор.

*Постановка проблеми в загальному вигляді... Відродження духовної культури українського народу, розбудова національної освіти в умовах незалежної України неможливе без опори на гуманну педагогіку, народну педагогіку та фольклор. Національне відродження, демократизація суспільства, розширення економічної самостійності України зумовили необхідність докорінної зміни підходів до механізму формування національної свідомості особистості на основі максимальної реалізації її*

потенційних можливостей. У цих умовах система освіти повинна не лише подолати свою внутрішню кризу, а й оновлюючись, забезпечити якісно новий рівень загальноосвітньої, професійної, наукової підготовки громадян, розвиток кожної людини як особистості і найвищої цінності суспільства [8].

Надзвичайно складні випробування випали на долю людської цивілізації на межі ХХ-ХХІ ст.: соціально-економічні катаклізми, міжнаціональні та релігійні конфлікти, знецінення моральних орієнтирів і цінностей, духовна деградація, зростання злочинності.

Розбудова в Україні державності, національне її відродження вимагають нових підходів і ідей, продуктивних методів і форм виховання. Сенс нової системи виховання у її гуманізація, яка разом з іншими аспектами передбачає виявлення і удосконалення усіх сутнісних сил людини, коли індивід є творцем самого себе і своїх обставин. Гуманізація, яка виходить із визнання кожної особистості вищою соціальною цінністю і передбачає створення сприятливих умов для становлення громадянина з високими моральними, інтелектуальними і фізичними якостями, посилення уваги до вивчення індивідуальних особливостей учнів і формування їхніх нахилів і здібностей, природовідповідність у вихованні.

Гуманізація виховання неможлива без урахування тих глобальних процесів і їх впливів, що відбуваються у світі, на підростаюче покоління, без посилення у ньому таких аспектів, як виховання в дусі миру і взаєморозуміння, надання пріоритету загальнолюдським цінностям, визнання самоцінності особистості кожної дитини, підвищення ролі гуманітарних знань й освіти. Виключного значення за умов національного відродження України, становлення національної самосвідомості та національної гідності її громадян набуває залучення учнів до культурних цінностей своєї Вітчизни, народу, відродження та примноження українських національних традицій, обрядів і звичаїв. Без них гуманізація виховання не буде всебічною та всеосяжною.

Сьогодні і вчені, і вчителі-новатори шкільної практики ведуть інтенсивний пошук нової виховної парадигми, олюдненої системи виховання. На перший план висувуються гуманістичні ідеї й орієнтири, що ґрунтуються на повазі до особистості дитини, на піклуванні про її розвиток. Такий підхід передбачає визнання педагогом унікальною особистістю кожного свого учня, його прав, ставлення до нього як до суб'єкта власного розвитку, опору у вихованні на усю сукупність знань про людину [1, 40].

Гуманізація шкільного життя означає, що у центрі виховної системи стоїть дитина, її своєрідність і неповторність. Оскільки розвиток дитини є умовою і результатом виховного процесу, усі дії педагогів необхідно зв'язати з головним показником: якою мірою вони сприяють розвитку індивідуальності, культивування особистості. Необхідною передумовою гуманізації виховання є створення сприятливих умов для самореалізації школярів, всебічного розвитку їх сутнісних сил, інтересів і обдарувань. *Гуманізація*, яка виходить із визнання кожної особистості вищою соціальною цінністю і передбачає створення сприятливих умов для становлення громадянина з високими моральними, інтелектуальними і фізичними якостями, посилення уваги до вивчення індивідуальних особливостей учнів і формування їхніх нахилів і здібностей, природовідповідність у вихованні [2, 223].

Гуманістична сутність виховання визначається упровадженням таких принципів гуманізму, як вимога віри в людину, можливості морального зростання, взаємозв'язку громадської й індивідуальної турботи, що виражається в безкорисливій турботі особистості про благо іншого, зростання особистих інтересів до рівня загальнолюдських. Надання пріоритету таким цінностям дозволяє людині переживати глибоке внутрішнє задоволення від усвідомлення моральної цінності своєї поведінки [1, 40].

Ефективним засобом створення нової системи виховання, особливо на уроках музики є використання народної педагогіки, фольклору основу якої покладено реалізацію педагогічних завдань, суспільно-історичного досвіду нашого народу для виховання нового духовно-багатого покоління українців.

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...* На сьогодні проблемі гуманізації виховання присвячено досить багато робіт в галузі педагогіки. Питаннями гуманізації виховання займалися такі науковці: Ш.Амонашвілі, І.П.Ящук, В.А.Киричок, О.В.Столяренко, І.Г.Єрмаков та ін. Питанням народного виховання та використання фольклору займалися О.О.Павленко, С.О.Нікітіна, І.М.Мельникова та ін.

*Формулювання цілей статті...* В даній статті буде здійснений аналіз проблеми гуманізації виховання на уроках музики засобами народної педагогіки та фольклору.

*Виклад основного матеріалу...* Сучасний період розвитку суспільства в незалежній Україні відкриває широкі можливості для оновлення змісту освіти на основі народності школи, що дає змогу формувати духовно багате покоління.

Виховання починається із засвоєння дітьми духовних надбань рідного народу. Без оволодіння культурою свого народу, пізнання його самобутнього національного обличчя, практичного продовження культурно-історичних традицій, звичаїв, обрядів не можна й говорити про успіх перебудови навчально-виховного процесу.

Виходячи з таких позицій, ми вважаємо, що органічно вплітаючи елементи народознавства та народної педагогіки у виховну роботу з дітьми та підлітками на уроках музики, вчителі мають

можливість не тільки ознайомити їх з особливостями ментальності українського народу, а й сформувані на основі цього по-справжньому гуманних і справедливих громадян.

Виховання дітей здійснюється відповідно до об'єктивної закономірності – успадкування підростаючою зміною – завдяки народним традиціям – набутого попередніми поколіннями суспільно-історичного досвіду – такого, як звичаї, обряди, ритуали, реліквії, атрибути, моральні та народно-правові форми людської діяльності, що відображають усі без винятку сфери життя: переконання, погляди, знання, норми поведінки. Вони охоплюють різні засоби впливу на дітей, починаючи колісковими, побутовими, жартівливими піснями і закінчуючи думами, героїко-історичними піснями, в яких знаходять свій вияв педагогіка східних слов'ян [7, 85].

Одне із основних завдань музичної педагогіки полягає в тому, щоб переживання учнів, які виникають в ході опанування музичного досвіду, що історично склався, відповідали сучасним вимогам національного виховання та були зорієнтовані на загальнолюдські цінності: „Уроки музики мають забезпечити формування духовної культури особистості в тісному зв'язку з культурою її народу. Вони повинні готувати дітей до життя та творчості в умовах певних традицій, що склалися історично” [5, 72].

Ефективним засобом гуманістичного виховання на уроках музики є використання народного фольклору. Виховання дітей засобами усної народної творчості – один із компонентів музичної педагогіки. Засвоєння фольклору (родинно-побутових пісень, ліричних, календарно-обрядових пісень, жартівливих пісень, дум, тощо), в тому числі і дитячого (коліскових пісень, різних забавлянок, закличок, лічилок, скоромовок, ігор т.д.), сприяє прилученню до народних традицій, пізнанню джерел мудрості й благородства наших предків, вихованню любові до рідної землі і людей, що живуть на ній [7, 86].

Ознайомлення з українським фольклором, в якому відбиті духовні скарби народу, його історія, відчуття рідної землі, України, синівської любові до неї, прагнення до волі тощо. Народні пісні, стверджує М.П. Драгоманов, „зосталися єдиними українськими літописами XVIII-XIX ст. і майже показником того, що український народ не загинув”. Пісня для українця, як рідна мова, історія, на думку вченого, завжди була й є важливим чинником виховання [4, 13].

Сутність гуманістичного виховання засобами фольклору становить функціонування соціально педагогічної системи, структур які включають в себе ряд компонентів, зокрема таких, як соціальні умови життєдіяльності учнів; джерела гуманістичного виховання учнів національної школи; рушійні сили морального розвитку вихованців; і робота вихователів усіх рангів, тобто педагогічне забезпечення морального впливу фольклору на особистість підлітка; сам учень підліткового віку як об'єкт виховного впливу через фольклор з метою морального вдосконалення.

Висока результативність застосування фольклорних засобів для виховання учнів в навчальній діяльності істотною мірою детермінується створенням і неухильною реалізацією комплексу педагогічних умов – таких, як включення в процес виховання учнів фольклорних засобів (пісень, дум, легенд, казок, прислів'їв і т.д.); цілеспрямоване стимулювання впливу морального потенціалу фольклору на свідомість, почуття, волю та поведінку вихованців; розширення діапазону організаційних форм морального виховання підлітків засобами фольклору та раціональне поєднання їх в конкретну ситуативну обстановку в навчальній діяльності; систематичність і повсюдність педагогічного впливу фольклорного матеріалу на учнів підліткового віку, об'єднання у цій діяльності різних виховних сил; відповідність фольклорного матеріалу їхнім віковим й індивідуальним особливостям; планомірне, підвищення рівня професійної підготовленості вчителів музики до здійснення ефективного впливу на внутрішній світ та спосіб життя вихованців народною мудрістю [6, 74].

Новий час вимагає нових підходів до музичного навчання, модернізації традиційних методичних механізмів і сміливого впровадження в практику нетрадиційних методів навчання, які забезпечують за відповідних умов добрі результати. Насамперед це стосується змістовного аспекту уроків музики. Адже діти тонко відчувають, ніби бачать красу в музиці, проте далеко не завжди правильно пізнають і розуміють її. Причиною цього є дефіцит у них музично-художньої освіти. Використання української народної пісенної культури в навчально-виховному процесі є важливим засобом формування національної самосвідомості учнів, проявом якої є ціннісні орієнтації, які визначають ставлення особистості до матеріальних і духовних цінностей українського народу.

*Висновки...* Мистецтво педагогічного управління процесом гуманістичного виховання засобами фольклору на уроках музики полягає в професійному аналізі конкретних ситуацій; у відборі та методичній адаптації відповідного соціальним запитам змісту фольклорних скарбів; у створенні максимуму умов, які допомагають підліткам оволодівати багатоміною духовною спадщиною предків; у наполегливому стимулюванні у вихованців потреби і ціннісно-світоглядному самовдосконаленні шляхом освоєння духотворної народної мудрості, в послідовному оперативному коригуванні ходу формування у вихованців благородних моральних якостей її відповідності їхнього смислу лінії поведінки в суспільстві.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:**

1. Бабич В. Т. Психопедагогіка як передумова гуманізації виховання учнів / В. Т. Бабич, В. О. Білоусова // Нові технології виховання : зб. наук. статей / відп. ред. С. В. Кириленко. – К. : ІСДО, 1995. – С. 40-45.

2. Максимюк С. П. Педагогіка: навч. посіб. / С. П. Максимюк. – К. : Кондор, 2005. – 667 с.
3. Нікітіна С. О. Шляхи та засоби формування національних та загальнолюдських цінностей в учнів професійно-технічних училищ / С. О. Нікітіна // Нові технології виховання : зб. наук. статей / відп. ред. С. В. Кириленко. – К. : ІСДО, 1995. – С.67-73.
4. Осипець Р. О. Формування національної самосвідомості майбутніх учителів засобами української народнопісенної культури : [монографія] / Р. О. Осипець. – К. : Магістр-S, 1999. – 207 с.
5. Проект програм з музики середньої загальноосвітньої школи та позакласна робота з музики: 1-4 класи. – К. : Освіта, 1991. – С.72.
6. Снісар З. І. Моральне виховання підлітків у позаурочній діяльності засобами фольклору / З. І. Снісар // Нові технології виховання : зб. наук. статей / відп. ред. С. В. Кириленко. – К. : ІСДО, 1995. – С.73-85.
7. Столяренко О. В. Виховання гуманності у підлітків в позакласній роботі з народознавства / О. В. Столяренко // Нові технології виховання : зб. наук. статей / відп. ред. С. В. Кириленко. – К. : ІСДО, 1995. – С.85-91.
8. Указ Президента України „Про додаткові заходи щодо забезпечення розвитку освіти в Україні” від 09.10.2001 р. №941/2001.

**Анотація**  
**К.Н.Биницька**

**Гуманистическое воспитание на уроках музыки средствами народной педагогики и фольклора**

*В статье рассматриваются проблема формирования гуманистически развитой личности средствами украинского народного фольклора, народной педагогики. Гуманизация воспитания стала потребностью настоящего. Гуманистическое воспитание начинается из усвоения детьми духовного достояния родного народа.*

**Ключевые слова:** гуманизация воспитания, система воспитания, народная педагогика, музыкальный фольклор.

**Summary**  
**K.M.Binyts'ka**

**Humanism education on lessons of music by facilities of folk pedagogics and folk-lore**

*The problem of forming of humanistically developed personality by means of Ukrainian folklore, folk pedagogics is examined in the article. Humanization of education has become the necessity of the present time. Humanistic education begins with mastering of children of spiritual properties of native nation.*

**Keywords:** humanization of education, system of education, folk pedagogics, musical folklore.

Дата надходження статті

„21” жовтня 2008 р.

УДК 37.015.6:330.34

**О.П.БИНИЦЬКА,**  
кандидат економічних наук, доцент  
(м.Хмельницький)

**Проблема формування економічних знань населення в умовах ринкової економіки**

*У статті розглядається проблема формування економічних знань населення України в умовах ринкової економіки. Економічна освіта стала потребою сьогодення. Вона покликана сформулювати у громадян України економічні знання, економічну культуру, діловитість, підприємливість, навчити аналізувати економічну ситуацію і приймати обґрунтовані рішення.*

**Ключові слова:** ринкова економіка, економічна освіта, економічні знання, економіка, економічне виховання.

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* Здобувши державну незалежність, Україна розв'язує надзвичайно важливе завдання – створення економіки, спроможної забезпечити гідне життя народу. З цією метою Україна здійснює перехід до ринкової економіки.

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

Економічні знання потрібні всім: і тим, хто має власну справу, і тим, хто наймається на роботу, і тим, хто продає, і тим, хто купує. Вони стають необхідними у родинних стосунках і взаєминах між людьми.

Поняття економіка відповідно до Великого тлумачного словника сучасної української мови – це сукупність суспільно-виробничих відносин, господарче життя, стан господарства (країни, району і т. ін.) [1, 256].

Перехід до нових економічних відносин потребує не тільки розуміння, а й прискореного розвитку економічного мислення людей. У процесі викладання економіки в школі важливою проблемою є зміна економічної поведінки дитини в плані розвитку в неї підприємливості, діловитості, ощадливості, працьовитості та інших ціннісних орієнтацій, які ґрунтуються на економічному способі мислення.

В Законі України „Про освіту” стаття 35 „Загальна середня освіта” відзначено, що „загальна середня освіта забезпечує всебічний розвиток дитини як особистості, її нахилів, здібностей, талантів, трудову підготовку, професійне самовизначення, формування загальнолюдської моралі, засвоєння визначеного суспільними, соціально-культурними потребами обсягу знань про природу, людину, суспільство і виробництво, екологічне виховання, фізичне вдосконалення” [2, 31].

У процесі формування і розвитку економічної освіти, яка є досить новою цариною освіти (особливо для школярів молодшого шкільного віку), важливо не наробити помилок. На жаль, найбільшим гальмом у справах економічної освіти є відсутність необхідного фінансування, професійно підготовлених викладачів економіки та стандартів економічної освіти. Тому важливою проблемою є створення економічної світи, в якій поєднуються всі сили школи, сім’ї і суспільства. Сьогодні суспільство потребує, щоб кожна людина, незалежно від її фахової орієнтації, здобула гарантований державою певний мінімум систематизованих економічних знань.

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми...* Економічній освіті та економічному вихованню школярів присвячені дослідження науковців: Л.Б. Азімова, Е.В. Журавської, О.В. Аксьонової, О.Т. Шпака, О.С. Падалка, І.А. Сасова, Н.А. Побірченко, О.І. Яковенко, А.А. Міцкевич, Г.А. Дутки та ін.

*Формулювання цілей статті...* В даній статті буде здійснений аналіз проблеми формування економічних знань населення в умовах ринкової економіки в Україні.

*Виклад основного матеріалу...* Економічна освіта має здійснюватися систематизовано, тільки тоді вона даватиме позитивні результати. Тому починати цей процес треба в дошкільному закладі, поступово розширюючи та поглиблюючи його в початковій та середній школі.

Концепція неперервної економічної освіти ґрунтується на необхідності існування в суспільстві певного рівня загальної економічної культури і освіти. Якщо в загальноосвітній школі закладається база економічних знань, мислення і поведінки, то в системі спеціальної економічної освіти для молоді (ліцеї, коледжі, академії, університети) формується підприємець для ринкових відносин.

У системі академій та університетів надається економічна освіта тим, хто зробить підприємництво сферою своєї професійної діяльності. У системі підготовки магістрів з економіки та післявузівської підготовки створюються умови для економічної освіти менеджерів вищої кваліфікації.

Дуже важливо зрозуміти, що економічна освіта здобувається не для престижу, а для практичної економічної діяльності. Людина повинна усвідомлювати, що економіка як система існує не у вакуумі, а в культурній сфері нації. За словами Т. Веблена, „предметом економічної науки є вивчення поведінки людини стосовно матеріальних засобів існування та дослідження історії матеріальної цивілізації” [3, 425]. Ось чому у викладанні економіки дуже важливо користуватися елементами економічної психології.

Тривалий час потреба в формуванні економічного мислення була відсутня, тому що за умов адміністративно-командної економіки нічого не треба було вирішувати самому, а людина не почувала себе безпосереднім учасником економічних відносин. Їй не треба було впливати на хід економічних подій, не треба було виявляти творчу активність, здійснювати вибір свого місця в економічній системі.

За ринкових відносин людина починає усвідомлювати не тільки цінність свободи вибору, а й відповідальність, що з вибором пов’язана. Приймаючи рішення зайнятися бізнесом чи працювати за наймом, людина вибирає свою долю і долю своїх дітей. Тому економічне мислення – не просто багаж економічних знань, а здатність їх засвоїти, використати в практичному житті, іншими словами – це формування моделі економічної поведінки.

Зараз економічні знання дітей практично пов’язані з тим, що вони бачать навкруги. Неважко здогадатися, наскільки однобічною є така „економічна освіта”. Дуже погано, що в дітей складається „візуальне” враження про економічні реалії. Те, що вони бачать, викликає певний інтерес, зацікавленість і спонукає до отримання знань про ці явища, далеко не завжди позитивні. А те, що не лежить на поверхні або асоціюється з якимось консервативними поняттями, ще довго залишається незрозумілим. Якщо своєчасно не скоригувати систему інтересів школяра, потім може бути запізно.

Для цього треба викликати необхідний інтерес за допомогою нестандартних методів навчання. Під цим розуміємо навчання школярів з елементами гри в дусі змагань та здорової конкуренції, міні-вистави, практичні заняття, розповіді, конкурси, свята та ін.

Економічне виховання здійснюється у процесі вивчення основ наук, особливо основ економічних знань, трудового навчання. На уроках математики, фізики, хімії, біології учні вивчають наукові основи виробничих процесів, розв’язують задачі економічного змісту, дізнаються про використання на виробництві досягнень науки і техніки, і це сприяє економічному вихованню. Класний керівник з метою економічного виховання учнів залучає дітей до праці з самообслуговування, ремонту обладнання і

приміщень, обговорення статей на економічну тематику, проводить виробничі екскурсії, зустрічі з працівниками підприємств. Прикладом успішного виховання професійної орієнтації в учнів є досвід роботи директора та педколективу Сахнівської школи Черкаської області (див. книги О. Захаренка та В. Чубара „Лелеки над Сахнівкою”, „Школа над Россю”), Народний учитель, директор Сахнівської школи О. А. Захаренко вважає, що школа – це храм духовності, вона багато дечого може. Школа – не споруда, кабінети, наочна агітація. Школа – це високий дух, мрія, ідея, яка захоплює учнів, учителів і батьків. Сім років методом народного будівництва створювалася Сахнівська школа, яка тепер відома своїм досвідом виховної роботи на вищому рівні. У школі п'ять центрів: два навчальних, виховний, трудовий, спортивний і два плавальних басейни, обсерваторія, дендропарк, теплиці. Усе це зроблено силами учнів, учителів, батьків, громадськості [4, 331].

Україна, яка робить перші кроки в реформуванні економіки, стикається з безліччю проблем, які треба вирішувати вперше. Нам необхідно засвоювати уроки ринку, не повторюючи чужих помилок, не роблячи власних. Відомо, що японці, які вважають себе учнями американців, дуже уважно вивчали всі відомі концепції менеджменту і ... створили свою. Так потрібно зробити і нам. Майбутньому вчителю необхідно продумати крок за кроком, як логічно, простою, зрозумілою мовою розповісти про найбільш важливі та складні економічні категорії, розкрити дивовижний світ економіки.

Таким чином, метою економічної освіти як складової економічної культури суспільства можна вважати створення бази для достатнього рівня економічного мислення та економічної поведінки населення.

*Висновки...* Стаття не вичерпує всіх аспектів даної проблеми. Перспективами подальших наукових досліджень є розробка нових методик формування економічних знань населення України в умовах ринкової економіки. Метою економічної освіти як складової економічної культури суспільства можна вважати створення бази для достатнього рівня економічного мислення та економічної поведінки населення.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К.; Ірпінь : Перун, 2004. – 1440 с.
2. Вища освіта в Україні. Нормативно-правове регулювання / за заг. ред. А. П. Зайця, В. С. Журавського. – К. : ФОРУМ, 2003. – 950 с.
3. Історія економічних учень : підруч. : У 2 ч. / За ред. В. Д. Базилевича. – [2-ге вид., випр.]. – К. : Знання, 2005. – Ч.2. – 567 с.
4. Максимюк С. П. Педагогіка: навч. посіб. / С. П. Максимюк. – К. : Кондор, 2005. – 667 с.

#### *Анотація* *Е.П.Биницкая*

##### ***Проблема формирования экономических знаний населения в условиях рыночной экономики***

*В статье рассматривается проблема формирования экономических знаний населения Украины в условиях рыночной экономики. Экономическое образование стало необходимым сегодня. Оно должно сформировать у граждан Украины экономические знания, экономическую культуру, деловитость, предприимчивость, научить анализировать экономическую ситуацию и принимать обоснованные решения.*

**Ключевые слова:** *рыночная экономика, экономическое образование, экономические знания, экономика, экономическое воспитание.*

#### *Summary* *O.P.Binyts'ka*

##### ***The problem of formation of economic knowledge of the population within the conditions of market economy***

*The problem of formation of economic knowledge of the population of Ukraine within the conditions of market economy is examined in the article. The economic education has become necessity nowadays. Its mission is to form economic knowledge of the citizens of Ukraine, their economic culture, businesslike character, initiative, to teach them to analyse the current economic situation and to take grounded decisions.*

**Key words:** *market economy, economic education, economic knowledge, economics, economic upbringing.*

Дата надходження статті

„20” жовтня 2008 р.

**Організаційно-педагогічна діяльність ВНЗ з адаптації майбутніх учителів: управлінський аспект**

У статті розглянуто питання педагогічного управління організаційно-педагогічною системою роботи ступеневого ВНЗ з адаптації студентів до навчання та нових умов життєдіяльності. Розкрито зміст і структуру цієї системи, проаналізовано її основні складові: учасники, система навчальної, виховної, організаційно-методичної і наукової роботи з досліджуваної проблеми.

**Ключові слова:** педагогічне управління, організаційно-педагогічна діяльність, система, адаптація особистості.

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* Явище адаптації майбутніх учителів до навчання та нових умов життєдіяльності у ВНЗ є складним, багатогранним та інтегрованим процесом, який потребує цілеспрямованого системного педагогічного керівництва з боку суб'єктів управління: адміністрації ВНЗ, деканатів, викладачів, кураторів. Ефективне проходження адаптаційних процесів у ВНЗ можливе за умови їх успішного здійснення на усіх освітньо-кваліфікаційних рівнях: молодший спеціаліст – бакалавр – спеціаліст – магістр, які являють собою відносно завершений цикл освітньо-кваліфікаційної підготовки фахівців.

*Формулювання цілей статті...* Метою даної статті є розкриття проблем педагогічного управління організаційно-педагогічною системою роботи з адаптації майбутніх учителів до навчання та нових умов життєдіяльності у ВНЗ.

*Аналіз досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу...* Для аналізу поставленої мети необхідно з'ясувати сутність понять „управління”, „педагогічне управління”, „адаптація особистості”. У науковій літературі подано визначення поняття “управління” та опис його основних функцій (М.Х.Мескон, Ф.Хедоурі, М.Альберт [12], В.Г.Афанасьєв [3], П.Ф.Друкер [7], О.Г.Ковальов, Д.П.Кайдалов, Ф.Генов, 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” [19, 704]. 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” [3, 58]. Свідомий і цілеспрямований характер управлінської діяльності можна назвати її важливим атрибутом. 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” [12, 38]. Управління освітніми закладами висвітлювалося у працях вчених з різноманітних питань, зокрема, сучасних досліджень проблем управління соціально-педагогічними системами (С.С.Березняк, В.І.Бондар [4], Л.І.Даниленко [5], Г.В.Єльнікова [9], Л.М.Калініна, Л.М.Карамушка, О.М.Коберник, В.І.Маслов [11], О.Т.Шпак, В.С.Лазарев, В.С.Маслов, В.В.Олійник [14], В.В.Трегьяченко, Ф.І.Хміль, Є.М.Хриков [18], Г.В.Федоров та ін.); теорії і методики моделювання управлінської діяльності (В.С.Пікельна, О.Г.Хомерики); кваліметричного підходу до визначення ефективності управління навчальними закладами (О.Л.Ануфрієва, Г.А.Дмитренко [6], Г.В.Єльнікова [9]), удосконалення післядипломної педагогічної освіти (Н.М.Бібік, С.В.Крисюк, І.П.Жерносек, Т.М.Сорочан, Н.Л.Коломінський [10], Н.Г.Протасова та ін.).

Процес адаптації особистості має міждисциплінарне значення, а тому досліджувався ученими у біології (П.К.Анохін, М.О.Бернштейн, І.М.Сеченов, І.П.Павлов, Г.Сельє, З.Фрейд, Е.Майер, І.Д.Карцев, Ф.З.Меерсон), філософії (В.Г.Кремень, В.С.Лутай, Г.І.Царегородцев), соціології (Д.О.Андреева [2], Т.Г.Дичев, М.П.Лукашевич, В.В.Москаленко, М.І.Пірен, М.А.Шабанова та ін.), психології (Ю.А.Александровський [1], Б.Г.Асмолов, Г.О.Балл, Л.С.Виготський, А.В.Петровський [15], В.А.Семиченко [17], П.О.Просецький [16]), педагогіці (М.І.Дьяченко [8], І.А.Зязюн, Л.О.Кандибович [8], О.Г.Мороз [13], А.І.Новодворскіс, Н.Г.Ничкало та ін.). Теоретичний аналіз в цілому процесу адаптації особистості представлено у працях ряду учених Б.Г.Ананьєва, Д.О.Андреевої [2], В.Г.Асеева, Г.О.Балла, В.А.Семиченко [17], А.В.Петровського [15] та ін.

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



механізмів. Набуття особистістю певного досвіду пристосування до змінних умов соціуму слугує для неї у майбутньому підґрунтям для подолання нових перешкод.

Під педагогічним управлінням процесом адаптації майбутніх учителів у системі ступеневої освіти розуміємо сукупність цілеспрямованих дій суб'єктів педагогічного управління з метою розвитку адаптивних здібностей студента, сприяння його адаптації до навчання та нових умов життєдіяльності на I-IV ОКР, які є підґрунтям його успішного професійного становлення у ВНЗ, професійної й особистісної самореалізації. Важливою складовою реформування вищої школи є введення чотирьох освітньо-кваліфікаційних рівнів, які являють собою відносно завершений цикл освітньої та кваліфікаційної підготовки фахівця. Завданням суб'єктів педагогічного управління є забезпечення успішного проходження адаптації майбутніх учителів на усіх освітньо-кваліфікаційних рівнях: молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр.

Проте питання педагогічного управління організаційно-педагогічною системою з адаптації майбутніх учителів в умовах ступеневого ВНЗ розкрито недостатньо.

Організаційно-педагогічна діяльність ВНЗ з адаптації майбутніх вчителів має структуру та змістове наповнення. У структуру організаційно-педагогічної діяльності ВНЗ нами включено такі складові: учасники процесу адаптації, система навчальної, виховної, організаційно-методичної і наукової роботи з досліджуваної проблеми.

1. Учасниками діяльності є студенти як об'єкти педагогічного управління, на яких спрямована цілісна система роботи з адаптації до навчання та умов життєдіяльності у ВНЗ та суб'єкти педагогічного управління: куратори, викладачі, працівники деканату, адміністрації ВНЗ, батьки, меценати, громадські організації. У процесі педагогічного керівництва процесом адаптації майбутніх учителів, пізнання їх особистісно-психологічних особливостей формуються суб'єкт-суб'єктні стосунки.

2. Навчальна робота ВНЗ з проблем адаптації студентів спрямована на використання змісту навчальних дисциплін усіх циклів підготовки фахівців (гуманітарного, соціально-економічного, природничо-наукового, професійного і практичного, професійно орієнтованих дисциплін за вибором студентів, предметів додаткової спеціалізації) з метою посилення гуманістичного спрямування навчального процесу. Приведено у відповідність до кредитно-модульної системи (європейський рівень) нові навчальні плани підготовки фахівців, де на вивчення дисциплін людинознавчого, народознавчого характеру відведено близько 20% навчального часу. Виконання навчальних планів підготовки фахівців наблизить не лише до європейського рівня формування освіти і вироблення професійних навичок, але й виховання гармонійно розвиненої, соціально активної толерантної людини з високими духовними якостями, здатної до особистісного і професійного саморозвитку і самовдосконалення. Позитивним є поєднання з першого курсу навчання за спеціальністю і додатковою спеціалізацією (на відміну від інших ВНЗ, де навчання з додаткової спеціалізації запроваджується на третьому курсі). Такий підхід дозволяє максимально адаптувати студента до обраної спеціалізації уже на початку навчання у ВНЗ. Запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу (КМСОНП) у ВНЗ з позиції адаптації студентів до навчання має в цілому позитивний характер. Поряд з виникненням певних труднощів (непідготовленість окремих викладачів до здійснення систематичного контролю за різноплановою діяльністю студентів, низький рівень відповідальності окремих студентів за результати навчання) у запровадженні КМСОНП є позитивні сторони: врахування різнопланової навчальної діяльності активізує значну частину студентів, дає можливість уникнути стресових ситуацій при складанні заліку чи іспиту (при достатній кількості балів старанний студент звільняється від семестрової атестації). Оформлення індивідуальних навчальних планів студентів та систематична робота над їх самоаналізом дає можливість студентам слідкувати за виконанням освітньо-професійної програми і структурно-логічної схеми підготовки фахівців. Ефективними формами роботи зі студентами нового набору є: читання курсу "Вступ до педагогічної спеціальності", спецкурсу "Адаптація студентів до навчання та умов життєдіяльності у ВНЗ" (I-IV ОКР), виступи провідних викладачів у групах, організація роботи предметних гуртків і факультативів, школи першокурсника, класу обдарованого студента тощо. Удосконалення не лише змісту і форм, але й методів навчання позитивно впливає на процес адаптації студентів до навчання. Ефективним є інтерактивне навчання, зокрема його метод – групова дискусія (колективне обговорення певної проблеми). Втіленню можливостей групової дискусії сприяє використання професійно-ігрових методів навчання (організаційно-ділові, сюжетно-рольові ігри), проблемних методів навчання, аналіз конкретних дидактичних, професійно-педагогічних ситуацій. У процесі адаптації виявляються не лише загальні тенденції, але й індивідуальні особливості адаптації студентів. Тому, поряд із груповою діяльністю, важливо забезпечити індивідуальний підхід до кожного студента (індивідуальні завдання, індивідуальні консультації викладачів з навчальних дисциплін, курсових, дипломних робіт, підготовки до екзаменів, олімпіад, конкурсів, державної атестації тощо). Важливе місце у процесі адаптації посідає раціоналізація навчальної діяльності (підвищення культури розумової праці) студентів, посилення їх самостійної роботи. Ефективним при цьому є проведення лекцій, бесід працівниками деканатів з питань раціональної самоорганізації у навчанні, обмін досвідом

студентів-відмінників старших курсів тощо. Важливою умовою таких занять є позитивна емоційна насиченість дидактичних відносин, формування позитивної поведінки студента, партнерської суб'єкт-суб'єктної взаємодії з викладачами. Участь студентів у Всеукраїнських, регіональних, обласних, вузівських олімпіадах з окремих навчальних дисциплін, спеціальностей (II-IV ОКР), у концертних програмах, оглядах, конкурсах мистецько-творчого характеру (факультет мистецтв) (I-IV ОКР) сприяє розвитку їх активності, самостійності, отже, розвиває адаптивні механізми. Ефективним напрямом успішної адаптації студентів до навчання є забезпечення систематичного об'єктивного контролю за знаннями студентів. Застосування різноманітних форм контролю за знаннями, що суб'єктивно переживаються студентами як менш стресогенні, дозволяє розв'язувати більший спектр проблем, сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу, отже, і подоланню дизадаптаційних дидактичних бар'єрів у процесі навчання. Як зазначалося раніше, на противагу традиційній системі оцінювання знань за кредитно-модульною системою навчання здійснюється контроль знань студентів у процесі різнопланової їх діяльності, що спонукає останніх до активної участі у різноманітних формах і заходах кафедрального, факультетського, вузівського, регіонального, всеукраїнського та міжнародного рівнів.

3. *Виховна робота.* Важливою складовою організаційно-педагогічної діяльності ВНЗ є система виховної роботи зі студентами з проблем адаптації. У ВНЗ, як правило, така система повинна ґрунтуватися на положеннях концепції виховної роботи зі студентами. Кінцевою метою реалізації положень концепцій є розвиток особистості майбутнього учителя на засадах демократизму, громадянськості і гуманізму, котрі творчо, активно впливають на виховний процес учнів у школі. Достатній розвиток даних засад у ВНЗ ефективно впливає на процес адаптації студентів, оскільки це сприяє встановленню суб'єкт-суб'єктних стосунків між учасниками навчально-виховного процесу. Важливо, щоб виховний процес у ВНЗ був спрямований на удосконалення самовиховання студентів, посилення самостійної роботи у їх майбутньому професійному становленні. Високий рівень самовиховання студентів у навчанні та професійній підготовці дозволяє самостійно поповнювати знання, сформувані позитивні мотиви до педагогічної діяльності, розвинути потребу навчатися упродовж всього життя. Оволодіння навиками самовиховання студентів під час навчання у ВНЗ створює можливість управляти даним процесом. Самовиховання особистості за змістом має суспільний характер і визначається соціальними установками, на що вказував В.О.Сухомлинський.

Проте самовиховання необхідно досліджувати у поєднанні з організацією системи виховної роботи зі студентами в цілому. Науково-педагогічним працівникам, як суб'єктам педагогічного управління, необхідно організовувати виховання і самовиховання студентів в їхньому тісному взаємозв'язку як цілісного процесу. Керування процесом самовиховання студентів потребує систематичного педагогічного впливу. Завдання і зміст самовиховання перебудовуються в міру розвитку особистості, особливо на I ОКР, коли ще недостатньо сформовані засоби і навички самовиховання. Пізніше цей процес набуває більш самостійного характеру. Важливо, щоб кожний студент усвідомлював значимість самовиховання для раціональної організації навчання, побуту і дозвілля. На II-IV ОКР педагогічне керівництво самовихованням стає менш помітним, а тому основне місце посідає непрямий вплив і тактовні індивідуальні поради з боку викладачів. У процесі педагогічного керівництва необхідно спонукати ініціативу студента на формування його самостійності, творчої активності, здатності до постійного регулювання й удосконалювання своєї поведінки. Організація роботи із самовиховання студентів в умовах ВНЗ є одним з важливих видів колективної діяльності і пронизує всі сторони навчально-виховного процесу. Важливе місце в організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, їх успішній адаптації посідають *органи студентського самоврядування та студентський профком*. Ці колегіальні студентські органи створюють умови для формування організаторських навичок майбутніх педагогів-вихователів (суспільно-педагогічна робота з дітьми і підлітками в школах та інших дитячих установах, участь у волонтерському русі, благодійні акції для дітей, позбавлених батьківського піклування та опіки тощо). Ця робота сприяє формуванню певного досвіду у процесі розвитку особистості вчителя-вихователя. Роль *психологічної служби* ВНЗ (регіональної лабораторії соціально-педагогічних проблем адаптації студентів в академії) важлива у плані ефективної психологічної адаптації студентів до навчання та умов життєдіяльності. Це обумовлено тим, що ефективне педагогічне управління та своєчасна діагностика дизадаптаційних процесів на рівні особистості й академічних груп дає можливість оперативно усунути проблеми і недоліки. Підвищення результативності педагогічного управління адаптацією значною мірою залежить від єдності цілей, психологічного клімату в академічних групах, зростання активності, самостійності студентів у процесі навчання і професійної підготовки з одного боку та відповідальності адміністрації, науково-педагогічних працівників ВНЗ за результати ефективної спільної діяльності на адміністративному, організаційно-методичному, навчально-науковому рівнях – з іншого. Важливими в плані адаптації студентів до навчання та умов життєдіяльності є *виховні заходи*, які організовуються у ВНЗ. Традиційно організовуються зустрічі з відомими педагогами ВНЗ (міста, області, регіону, країни), проводяться посвята у студенти, заходи, спрямовані на формування навичок і звичок ведення здорового способу життя, огляди-конкурси на кращий дизайн навчальних аудиторій,

кімнат, секцій гуртожитку тощо. Для забезпечення ефективності проведення даних заходів необхідно заздалегідь чітко визначити організаційно-методичні сторони: цілі, план, учасники, очікувані результати тощо.

4. *Організаційно-методична робота* є важливою складовою організаційно-педагогічної діяльності ВНЗ з проблем адаптації студентів. Дана робота повинна спрямовуватися організаційно-методичне забезпечення процесу адаптації студентів на I-IV ОКР: а) організація спецкурсу для студентів; б) проведення семінару для кураторів і викладачів; в) колективне, групове та індивідуальне консультування студентів, кураторів, викладачів і батьків з різноманітних проблем адаптації студентів; г) розробка і проведення оглядових лекцій для батьків з окремих проблем адаптації студентів до навчання та нових умов життєдіяльності у ВНЗ на I-IV ОКР; д) написання навчальних (робочих) програм і планів для кураторів та викладачів з проблем адаптації студентів у ВНЗ; е) підготовка підручників, навчальних посібників, методичних рекомендацій з даної проблематики;

5. *Наукова робота* ВНЗ з проблем адаптації студентів спрямована на формування творчих навиків, зміцнення і розвиток професійного інтересу, значне розширення сфери їх спілкування, що допомагає краще освоїти специфіку ВНЗ та впевненіше почувати себе у студентському колективі. Це має велике значення для індивідуально-особистісної, професійної та соціальної адаптації студентів. Саме цілеспрямована, систематична наукова діяльність студентів забезпечує достатній рівень сформованості їх *наукового світогляду*, який служить показником ціннісної орієнтації студента і визначає його спрямованість в цілому, впливає на його характер і самооцінку. На формування наукового світогляду студентів позитивно впливають різноманітні *заходи наукового плану*: а) членство у студентському науковому товаристві; б) участь у Всеукраїнському та вузівському конкурсі студентських наукових робіт; в) участь у молодіжних студентських конкурсах, науково-практичних конференціях (симпозіумах, семінарах) вузівського, обласного, регіонального та всеукраїнського рівнів; г) написання статей до часопису наукових праць студентів і доповідей на конференції, симпозіуми тощо; д) організація міні досліджень у творчих наукових школах, групах провідних професорів і доцентів ВНЗ; е) написання курсових, дипломних (магістерських) робіт тощо. Активна дослідницька робота студентів розкриває суттєві можливості у плані їх самовиховання. Підбір науковими керівниками тематики курсових, дипломних робіт, наукових гуртків повинен здійснюватися таким чином, щоб студент, працюючи над темою, удосконалював свої знання за фахом, ближче ознайомлювався зі спеціальністю, що в кінцевому результаті стимулюватиме його самовиховання.

#### *Висновки:*

1. Організаційно-педагогічна діяльність ВНЗ з адаптації майбутніх вчителів потребує цілеспрямованого педагогічного керування з боку суб'єктів управління.

2. Ефективність такої діяльності забезпечується дотриманням її структури (основні складові: учасники процесу адаптації, навчальна, виховна, організаційно-методична і наукова робота з досліджуваної проблеми) та відповідного її змістового наповнення (урізноманітнення планування і контролю за навчальною діяльністю; створення умов для самовиховання та розвитку наукового світогляду студентів організація їх побуту, відпочинку і дозвілля тощо). Це значно активізує включення студентів у навчальний процес, сприяє розвитку професійно значимих якостей майбутніх педагогів в процесі професійної підготовки.

3. Активна позиція суб'єктів (викладачі, куратори, деканат, адміністрація ВНЗ) і об'єктів педагогічного управління (студенти) позитивно впливає на адаптаційні процеси студентів I-IV ОКР до умов навчання та життєдіяльності у ВНЗ.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:**

1. Александровский Ю. А. Пограничные психические расстройства / Юрий Анатольевич Александровский. – М. : Медицина, 1993. – 237 с.
2. 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.
3. Афанасьев В. Г. Человек в управлении обществом / Виктор Григорьевич Афанасьев. – М. : Политиздат, 1977. – 382 с.
4. Бондар В. І. Теорія і технологія управління процесом навчання в школі / Володимир Іванович Бондар. – К. : Школяр, 2000. – 191 с.
5. 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.
6. Дмитренко Г. А. Стратегічний менеджмент: цільове управління освітою на основі кваліметричного підходу : навч. посіб. / Геннадій Анатолійович Дмитренко. – К. : ІЗМН, 1996. – 140 с.
7. Друкер П. Ф. Практика менеджмента / Питер Ф. Друкер. – М. : Вільямс, 2001. – 398 с.
8. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психология высшей школы : учеб. пособ. / Михаил Иванович Дьяченко, Лев Александрович Кандыбович. – [3-е изд., перераб. и доп.]. – Минск : Университетское, 1993. – 368 с.

9. Єльнікова Г.В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні : монографія / Галина Василівна Єльнікова. – К.: ДАККО, 1999. – 303 с.
10. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект) : монографія / Наум Львович Коломінський. – К. : МАУП, 2000. – 286 с.
11. Маслов В. И. Теория и методика организации непрерывного повышения квалификации руководителей школ : учеб. пособ. / Валентин Иванович Маслов. – К. : МНО УССР, 1990. – 258 с.
12. Мескон М., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. Персонал / Майкл Мескон, Майкл Альберт, Франклин Хедоури ; [пер. с англ.]. – М. : Дело, 1992. – 702 с.
13. Мороз А. Г. Профессиональная адаптация выпускника педагогического вуза : автореф. дис. на соискание науч. степени д-ра наук : 13.00.01 / Мороз Алексей Григорьевич. – К., 1983. – 50 с.
14. 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.
15. 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.
16. 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.
17. Семиченко В. А. Психічні стани / Валентина Анатоліївна Семиченко. – К. : „Магістр-S”, 1998. – 208 с. Рос. мовою.
18. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом : навч. посіб. / Євген Миколайович Хриков. – К. : Знання, 2006. – 365 с. – Бібліогр.: в кінці розд.
19. Философский энциклопедический словарь. – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.

**Анотація**

**А.М.Галус**

**Организационно-педагогическая деятельность вуза по адаптации будущих учителей: управленческий аспект**

*В статье рассмотрены вопросы педагогического управления организационно-педагогической системой работы многоуровневого вуза по адаптации студентов к учебе и новым условиям жизнедеятельности. Раскрыто содержание и структуру этой системы, проанализировано ее основные составляющие: участники, система учебной, воспитательной, организационно-методической и научной работы по исследуемой проблеме.*

**Ключевые слова:** педагогическое управление, организационно-педагогическая деятельность, система, адаптация личности.

**Summary**

**О.М.Halus**

**Organizational-pedagogical activity of higher educational institution as for the future teachers' adaptation: managerial aspect**

*The questions of pedagogical management of organizational-pedagogical system of work of the multilevel high school as for the adaptation of students to study and to the new conditions of ability to live are examined in the article. The context and structure of this system are revealed, its basic components: participants, the system of upbringing, educational, organizational-methodical and scientific work on the problem studied, are analysed.*

**Keywords:** pedagogical management, organizational-pedagogical activity, system, adaptation of the personality.

Дата надходження статті

„03” жовтня 2008 р.

УДК 371.134+37.041

**О.В.ГАНДАБУРА,**  
аспірант  
(м.Хмельницький)

**Теоретичний аналіз поняття професійного саморозвитку майбутніх учителів**

*В статті розкривається суть поняття професійного саморозвитку як психолого- педагогічного поняття, здійснено теоретичний аналіз проблеми визначення поняття професійного саморозвитку майбутніх учителів; виявлено показники та етапи процесу професійного саморозвитку майбутніх учителів, умови його успішної організації та завдання, які стоять перед вищим навчальним педагогічним закладом для реалізації професійного саморозвитку майбутнього вчителя.*

**Ключові слова:** особистісний саморозвиток, професійний саморозвиток.

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* Соціокультурні зміни, які відбулися у світі з початку ХХІ століття, призвели до невідповідності між розвитком освіти і загальним рівнем соціального, культурного середовища життєдіяльності особистості. Динамізм розвитку сучасної науки, оновлення

педагогічної та освітньої парадигми згідно з загальноєвропейськими вимогами, запровадження системи неперервної освіти вимагають від вищої педагогічної школи досконалої підготовки майбутніх учителів, становлення їх як професіоналів, які легко орієнтуються в наукових досягненнях, в інноваціях психолого-педагогічної науки, здатних до моделювання та проектування нових освітніх ситуацій, володіють різними технологіями навчання своєї дисципліни, готові до професійного саморозвитку та самовдосконалення, а не тільки транслюють традиційні знання, уміння та навички.

Проте існуюча система професійної освіти, заснована на фіксованих методах і правилах, призначених для того, щоб справлятися з ситуаціями уже відомими або такими, які повторюються, вже не забезпечує потреби виробництва. Класична педагогіка обґрунтовує ідеї цієї системи з точки зору уявлень фізіології, вікової психології, педагогічної психології.

Сьогодні суспільство і вчені шукають шляхи подолання такої невідповідності і від цього залежить напрям суспільного прогресу в цілому. Перед науковцями, у тому числі й українськими, стоїть завдання удосконалити систему професійної освіти, оскільки сама освіта як феномен культури підлягає зміні. До того ж, після приєднання України до Болонського процесу система вітчизняної вищої педагогічної освіти перебуває у стані активного реформування.

Як свідчить аналіз нормативних документів про вищу освіту, до основних завдань розвитку освіти в Україні на сучасному етапі поряд з такими як актуалізація змісту освіти, орієнтація на міжнародний рівень якості, укрупнення спеціальностей, поглиблення фундаментальності навчального процесу, віднесено і здійснення професійного саморозвитку майбутніх спеціалістів як складової неперервної освіти.

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...* Проблема саморозвитку стала предметом наукових пошуків багатьох вчених. Певні її аспекти відображені в працях Сократа, Демокрита, Ж.Ж. Руссо, М. Монтессорі; принципи професійного саморозвитку досліджували Я.А. Коменський, І.Г. Песталоцці, К.Д. Ушинський, А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський та ін. В останні роки різним проблемам професійного саморозвитку були присвячені наукові праці М.М. Боритка, Ю.М. Орлова, В.В. Іванова, М.К. Сергєєва, К.О. Абульханової-Славської, П.В. Харченка, Н.І. Нікітіної, О.О. Бодальова, С.Б. Елканова, Т.З. Паштова, Л.М. Мітіної та ін.

*Формулювання цілей статті...* Метою даної статті є аналіз сутності поняття „професійний саморозвиток”, визначення показників та етапів процесу професійного саморозвитку майбутніх учителів, умов його успішної організації.

*Виклад основного матеріалу...* Педагогічною наукою розроблені загальні теоретичні основи вирішення проблеми професійного саморозвитку, самоосвіти, самовдосконалення майбутніх учителів у процесі їхньої підготовки у вищому навчальному закладі.

У сучасній науці (філософії, психології, соціології, педагогіці та у такій галузі знань як синергетиці) категорія „саморозвиток” є одним з ключових понять.

Новий тлумачний словник української мови дає таке визначення цього поняття: саморозвиток – це розумовий або фізичний розвиток людини, якого вона досягає самостійними заняттями, вправами. Саморозвиток здійснюється власними силами, без впливу або сприяння яких-небудь зовнішніх сил [6, 144].

Принцип саморозвитку покладений в основу особистісного та професійного розвитку. Він визначає здатність особистості перетворювати свою життєдіяльність в предмет практичного новоутворення і зумовлює перехід до вищої форми життєдіяльності особистості – творчої самореалізації.

П. В. Кондратєв схиляється до думки, що саморозвиток – це діяльність, яку людина спрямовує на себе і метою якої є тривалі самозміни особистості в напрямку свого „ідеального Я”. В цій діяльності самовизначення особистості виступає як базовий процес, який визначає зміст саморозвитку. Автор розглядає саморозвиток як один із самофеноменів наряду з самовизначенням, самовдосконаленням, само актуалізацією, самореалізацією[2]. Існує взаємовплив особистісного та професійного саморозвитку, неподільність особистісного розвитку і професійного становлення.

Аналізуючи положення гуманістичної філософії про людину як суб'єкт відносин, яка здатна на самовдосконалення, самореалізацію та самоорганізацію, К.О. Абульханова-Славська розглядає особистісний саморозвиток як внутрішній процес самозаміни системи внаслідок дії власних суперечностей, вищий рівень саморуху, саме ця самозаміна грає роль головного внутрішнього механізму індивідуально-особистісного розвитку. Якісним показником процесу становлення суб'єктності людини є її цілеспрямований саморозвиток. При цьому система, що розвивається, має бути відкритою, оскільки внутрішні ресурси не можуть довго забезпечувати себе [1].

Як внутрішній процес, визначений спосіб реагування людини на вплив середовища, усвідомлене вдосконалення себе самою людиною описують саморозвиток К. Роджерс, Г. Гегель, М. М. Бахтін, Г. П. Щедровицький.

Професійний саморозвиток є невід'ємною складовою системи особистісного саморозвитку людини, базова складова професійної компетентності педагога.

Розглядаючи питання саморозвитку студентів у професійно-особистісному становленні вчителя природознавчих дисциплін, Н.Ю. Масовер та Н.І. Нікітіна визначають професійний саморозвиток як свідому діяльність студента, спрямовану на повну самореалізацію себе як особистості в тій соціальній сфері діяльності, яка визначає його майбутню професію. Професійний саморозвиток – це розвиток у студента особистісних, професійно важливих рис, загальних (інтелект) та спеціальних (професійних) творчих здібностей [3].

Л.М. Мітіна розуміє професійний саморозвиток як зростання, становлення, інтеграцію та реалізацію у педагогічній діяльності професійно значущих особистісних рис та здібностей, професійних знань і вмінь; активне якісне перетворення людиною свого внутрішнього світу; на думку дослідника, професійний саморозвиток – це динамічний та неперервний процес самопроєктування особистості. Засобами професійного саморозвитку визначено: самовиховання, самоосвіту, самовдосконалення в поєднанні з практичною професійною діяльністю [4].

Досліджуючи проблему самовдосконалення студентів, М.Г. Чобітько виокремив саморозвиток як компонент технології самостійної роботи студента поряд з самовихованням, самоосвітою та самоактуалізацією, вказуючи, що саморозвиток – це усвідомлена діяльність, спрямована на вдосконалення особистості відповідно до вимог професії [8,60]. На наш погляд, це визначення містить суттєві характеристики і професійного саморозвитку, адже професійний саморозвиток є невід'ємною складовою системи особистісного саморозвитку людини, віковою особливістю розвитку психіки студента і спрямований на формування його творчої індивідуальності.

Підбиваючи підсумки, доцільно зазначити, що дослідників об'єднує думка про те, що професійний саморозвиток – це свідомо діяльність, спрямована на вдосконалення своєї особистості відповідно до вимог професії, а значить, зорієнтована на підвищення якості освіти. Проте деякі вчені розглядають професійний саморозвиток як окрему складову системи самостійної роботи майбутніх учителів поряд з самовихованням, самоосвітою та самоактуалізацією (М.Г. Чобітько), а інші акцентують увагу на те, що самовиховання, самоосвіта, самовдосконалення є засобами професійного саморозвитку (Л.М. Мітіна).

На основі трьох критеріїв Н.Ю. Масовер та Н.І. Нікітіна обирають такі показники професійного саморозвитку: з погляду змістовно-мотиваційного критерію – це об'єм знань та система уявлень про суть професійної діяльності, про вимоги професії до особистості спеціаліста та його професійні знання, вміння, навички; з погляду організаційно-діяльнісного критерію – це виражена професійна спрямованість, емоційна привабливість професії, позитивна мотивація, готовність самоорганізувати свою діяльність та наявність планів саморозвитку; останній, технологічний критерій вказує на вміння володіння різними педагогічними та психологічними технологіями, методами самовиховання, на вміння переборювати труднощі на шляху і досягати поставлених цілей у професійному саморозвитку [3].

Таким чином, структуру поняття професійного саморозвитку можна подати схематично (рис. 1).

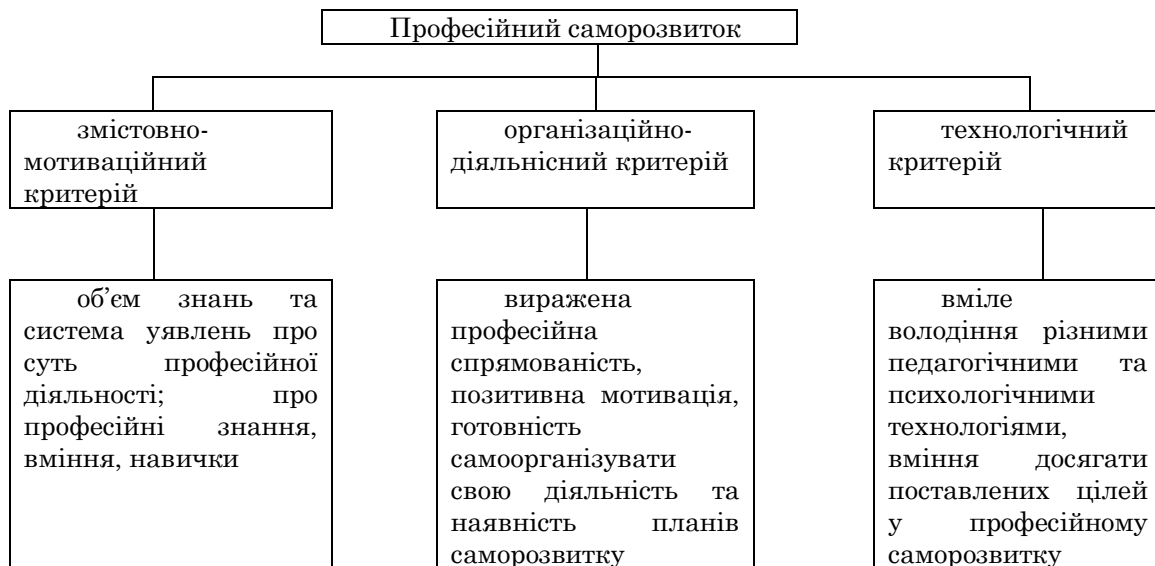


Рис. 1. Структура поняття професійного саморозвитку.

Приймаючи до уваги вищезгадані показники, встановлено, що професійний саморозвиток здійснюється поетапно: від проведення самопізнання до практичної реалізації професійного саморозвитку. Загалом виокремлено чотири етапи процесу професійного саморозвитку, а саме:

1. Здійснення самопізнання (самоспостереження, самодіагностика, самоаналіз). Умовою самопізнання є наявність певного рівня самосвідомості.

2. Формування самооцінки та прийняття рішень про необхідність професійного самовдосконалення.

3. Постановка цілі професійного саморозвитку та розробка індивідуальної програми самоорганізації.

4. Практична реалізація професійного саморозвитку: самовиховання відповідних рис, саморегуляція, самоаналіз, самоконтроль та самокорекція.

Саме за допомогою корекційної діяльності педагог формує стратегію свого професійного саморозвитку, використовуючи творчий пошук, який дає можливість здійснювати синтез знань через експеримент і дослідження та отримати новий досвід. На цьому етапі вчитель виходить на вищий рівень свого професійного самовдосконалення.

Будь-яка система освіти може слугувати засобом успішного професійного саморозвитку і самореалізації тільки тоді, коли для цього створені внутрішні умови.

Продуктивним слід визнати підхід до умов успішної організації саморозвитку студентів - майбутніх учителів (Т. З. Паштов). Виділяють такі умови успішної організації саморозвитку майбутніх учителів [7,11]:

1. Усвідомлення студентом цілей, завдань і можливостей свого розвитку та саморозвитку;
2. Спрямованість студентів на творчий саморозвиток особистості у процесі навчальної діяльності;
3. Створення особливих ситуацій розвитку – специфічної системи відносин педагога і студента, які характеризуються відкритістю та довірою;
4. Організація поетапної системи умов, спрямованих на формування ціннісного відношення до педагогічної діяльності, до процесу самовдосконалення в контексті особистісно орієнтованого навчання;
5. Розробка дидактичних засобів, матеріалів з підготовки до саморозвитку майбутніх учителів;
6. Створення індивідуальних планів творчого саморозвитку студентів в контексті суб'єкт-суб'єктних відносин у вищому навчальному закладі;
7. Облік загальнодидактичних та методичних принципів у організації саморозвитку майбутніх учителів.

Сукупність вищезгаданих умов, на думку дослідників, зумовить розвиток умінь, навичок та постійної потреби в саморозвитку, який є не тільки одним із результатів освіти спеціаліста, а й однією з головних умов подальшого професійного зростання і творчої активності.

На основі проведеного аналізу структури поняття професійного саморозвитку, зокрема враховуючи змістовно-мотиваційний критерій, виокремлено завдання, які стоять перед вищим навчальним педагогічним закладом для реалізації професійного саморозвитку майбутнього вчителя.

По-перше, стимулювати розвиток мотивації студентів до професійного саморозвитку. На наш погляд, на заняттях з методики, майбутні учителі мають змогу вирішувати методичні та педагогічні задачі, які спрямовані на розвиток загальних (інтелект) та професійних (педагогічних) здібностей; студенти розробляють кілька варіантів уроку, враховуючи різні навчальні програми; продумують використання на уроці кількох методів навчання під час вивчення однієї й тієї самої теми; розробляють засоби контролю знань і вмінь з предмета і т. ін. При цьому утворюються чисельні мотиваційно-стимулюючі ситуації, які сприяють тому, що кожний студент самоусвідомлює себе майбутнім учителем і водночас підвищується його мотивація не тільки до вивчення психолого-педагогічних дисциплін і професійного саморозвитку, а й формується психологічна готовність до нього. По-друге, студенти повинні оволодіти теоретичними знаннями та практичними вміннями з дисциплін, які пов'язані з майбутньою професійною діяльністю. При вивченні психології студенти вивчають психологічні закономірності становлення та функціонування особистості; розглядають вміння, які потрібні для самопізнання (самоспостереження, самодіагностика, самоаналіз). На практичних заняттях з психології студенти навчаються як самостійно використовувати діагностичні методики для дослідження емоційної сфери, характеру, здібностей; визначають й порівнюють індивідуальні стилі діяльності різних учителів під час перегляду відеозаписів уроків; пропонують свої варіанти дій під час обговорення діяльності вчителя; аналізують урок з огляду на вікові особливості учнів; підбирають педагогічні засоби для керування на уроці мотиваційними станами учнів; виконують завдання на саморозвиток педагогічного мислення та його якостей і т. ін. У процесі вивчення педагогіки студенти опановують професійні педагогічні знання та вміння. Також вони знайомляться з компонентами практичної реалізації професійного саморозвитку педагога і засвоюють прийоми самовиховання – самоінформування, самоспонування, самоорганізація. По-третє, розвиток у студентів професійно важливих рис та творчої індивідуальності. Професійно важливі риси – це індивідуально-психологічні якості (сенсорні, перцептивні, психомоторні, розумові, мовленнєві емоційні, вольові), ставлення до себе, до професії, до інших людей. Вони сприяють усвідомленню себе майбутнім учителем та усвідомленню необхідності професійного саморозвитку. Щоб керувати розвитком професійно важливих рис студента, насамперед рекомендується ознайомити його зі структурою та змістом педагогічної діяльності та визначенням цих самих професійно важливих рис. Наприклад, під час вивчення педагогіки студенти вивчають функціональну модель діяльності вчителя, у них формується поняття про професійний ідеал учителя, педагога. З цією метою студентам можуть запропонувати „живий” урок як приклад педагогічної діяльності, вони приймають участь в обговоренні

цього уроку. Зміст курсу дає можливість під час ділових ігор, вирішення педагогічних задач та інших проблемних ситуацій створити умови для формування та розвитку професійно важливих рис (педагогічна рефлексія, педагогічне мислення), що в свою чергу впливає на реалізацію професійного саморозвитку студентів. При вивченні методичних курсів важливе значення має приділятися розвитку творчої індивідуальності. Студенти можуть складати професіограму вчителя, тематичний план, моделювати фрагменти уроку. Велике значення приділяється педагогічній практиці, оскільки саме у професійній діяльності студента (завдяки реальним педагогічним ситуаціям) можуть максимально проявитися професійно важливі риси, такі як рефлексивність (педагогічна рефлексія, самоаналіз, самооцінка), педагогічне мислення (гнучкість, системність, оперативність, мобільність, креативність), здатність до співробітництва, емоційна привабливість. Виконані студентом під час практики завдання сприяють не тільки виявленню у нього професійно важливих рис, а й подальшому його професійному розвитку.

Важливим завданням, яке стоїть перед вищим навчальним педагогічним закладом для реалізації професійного саморозвитку майбутнього вчителя, є також власне коригування професійної саморозвиваючої діяльності студента. Під час практики студенти аналізують власну педагогічну діяльність, визначають сформованість у себе основних професійних вмінь та якостей. Далі вони проводять самодіагностику готовності до професійної діяльності: студенти відмічають рівень володіння основними психолого-педагогічними, загальнонауковими та методичними знаннями і вміннями; визначають рівень сформованості професійних вмінь та розвитку мотивації педагогічної діяльності (цілі, мотиви, потреби), розвитку педагогічного мислення та рефлексії. За результатами самодіагностики студенти складають індивідуальну програму професійного саморозвитку, яку потім вони виконують, здійснюючи поточний контроль та самоаналіз своїх дій. У кінці практики студенти самі оцінюють результати своєї роботи, а також планують подальші завдання для професійного саморозвитку: якими професійними знаннями ще оволодіти та які професійні вміння і якості розвинути у собі.

*Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі...* Таким чином, професійний саморозвиток – це складний, багатогранний процес, спрямований на становлення, інтеграцію та реалізацію у педагогічній діяльності професійно значущих особистісних рис та здібностей, професійних знань і вмінь майбутнього вчителя. Активізація професійного саморозвитку кожного студента є важливою умовою успішності навчального процесу, оскільки суттєво впливає на підвищення рівня пізнавальної та професійної активності майбутнього вчителя і ставить його в позицію суб'єкта навчального процесу, який безпосередньо керує власною пізнавальною діяльністю та професійно-особистісним становленням.

Подальших досліджень потребує аналіз категорій процесу професійного саморозвитку майбутніх учителів.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:**

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / Ксения Александровна Абульханова-Славская – М. : Наука, 1980. – 334 с.
2. Кондратьев П. В. Особенности и факторы саморазвития личности учителя на этапах зрелого возраста: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психолог. наук : спец. 19.00.07 „Педагогическая психология” / П. В. Кондратьев. – Москва, 2007. – 26с.
3. Масовер Н. Ю. Саморазвитие студента в профессионально-личностном становлении преподавателя естественнонаучной дисциплины : методическое пособие. „Педагогическая практика студентов университета с дополнительной квалификацией „химия” / Н. Ю. Масовер, Н. И. Никитина – Новгород : НовГУ, 2005. – Т. 13, вып.2.
4. Митина Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности / Лариса Максимовна Митина. – М. : МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 2002. – 400 с.
5. Національна доктрина розвитку освіти України / Затверджено Указом Президента України від 17.04.2002. №347(2002). // Освіта. – №26. – 2002. – С. 2–4.
6. Новый тлумачний словник української мови [уклад. В. Яременко, О. Сліпущко]. – К. : Аконіт, 2000 – Т. 4. – 2000. – 941с.
7. Паштов Т. З. Психолого-педагогические условия саморазвития студентов-будущих учителей в системе университетского образования: автореф. дис. на соискания степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Общая педагогика, история педагогики и образования” / Т. З. Паштов. – Владикавказ, 2007. – 21 с.
8. Чобітько М. Г. Самовдосконалення студентів-майбутніх учителів – у процесі особистісно орієнтованої професійної підготовки / М. Г. Чобітько // Педагогіка і психологія. – 2004. – №1(42). – С. 57–69.

#### **Аннотація О.В.Гандабура**

##### ***Теоретический анализ понятия профессиональное саморазвитие будущих учителей***

*В статье раскрывается сущность понятия профессионального саморазвития как психолого-педагогического понятия, осуществлен теоретический анализ проблемы определения понятия профессионального саморазвития будущих учителей; выявлены показатели и этапы процесса профессионального саморазвития будущих учителей,*



условия его успешной организации и задачи, стоящие перед высшим педагогическим учебным заведением для реализации профессионального саморазвития будущих учителей.

**Ключевые слова:** личностное саморазвитие, профессиональное саморазвитие.

*Summary*

*O.V.Handabura*

***The theoretical analysis of the notion of professional self-development of the future teachers***

*The article distinguishes the essence of a notion of professional self-development as a psychological-pedagogical notion, the theoretical analysis of the definition problem of the notion of professional self-development of the future teachers has been realized; having revealed the indexes and periods of professional self-development process of the future teachers, the conditions of its successful organization, the tasks of the higher pedagogical institution to realize the professional self-development of the future teachers.*

**Key words:** personal self-development, professional self-development.

Дата надходження статті

„23” жовтня 2008 р.

УДК 371.134

**Р.М.ГОРБАТЮК,**  
кандидат технічних наук  
(м.Тернопіль)

**Педагогічна підготовка майбутніх інженерів-педагогів у контексті системного підходу**

*У статті розкриваються особливості педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у педагогічному університеті в контексті системного підходу. Звернуто увагу на основні проблеми, які заважають удосконаленню цієї роботи на даному етапі. Встановлено, що в основі системи формування професійної діяльності повинна бути інтеграційно-модульна технологія, яка відображає специфіку цілей педагогічної підготовки. Окреслено шляхи вирішення зазначених проблем.*

**Ключові слова:** системний підхід, психолого-педагогічна підготовка, навчальний процес, система, професійна освіта, знання, вміння, інженер-педагог.

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* За довгі роки економічного становлення України значно похитнулася система професійної підготовки фахівців високої кваліфікації. Відсутність достатнього фінансування та низька зарплатня не дозволили підтримати на випереджальному рівні ні матеріально-технічну базу, ні кадровий склад [1]. У зв'язку з цим державна програма „Освіта” (Україна XXI століття) поставила завдання щодо реформування змісту освіти, які передбачають: орієнтацію на інтегровані курси, пошук нових підходів до структурування знань як засобу цілісного розуміння та пізнання світу, створення передумов для розвитку здібностей молоді, формування готовності й здатності до самоосвіти, широке застосування нових педагогічних, інформаційних технологій. Ці положення націлюють працівників освіти та науковців на пошуки нових шляхів для реалізації освітніх, виховних і розвиваючих цілей вищих навчальних закладів [2].

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...* Навчально-виховний процес у вищому навчальному закладі – це цілісна педагогічна система, управління якою вимагає системного підходу. Для цього необхідний глибокий теоретичний аналіз сутності освітнього процесу як системи, закономірностей його функціонування та розвитку, а також сутності процесу педагогічної діяльності. Значну увагу в роботах сучасних дослідників, зокрема: С.І.Архангельського [3], Ю.К.Бабанського [4], В.П.Беспалька [5], В.В.Давидова [6], І.В.Блауберга, В.І.Садовського і Е.Г.Юдіна [7; 8] та ін. приділено теорії системного підходу в навчанні.

Аналіз особливостей психолого-педагогічної підготовки фахівців інженерно-педагогічного профілю у педагогічному університеті свідчить про те, що така підготовка на даному етапі потребує перегляду і корегування в контексті входження України в європейське співтовариство. Необхідність перегляду змісту психолого-педагогічної підготовки інженера-педагога, як однієї з умов модернізації навчально-виховного процесу, обумовили необхідність експериментального дослідження даної проблеми.

*Формулювання цілей статті...* Метою статті є визначення шляхів удосконалення психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців інженерно-педагогічного профілю в контексті системного підходу.

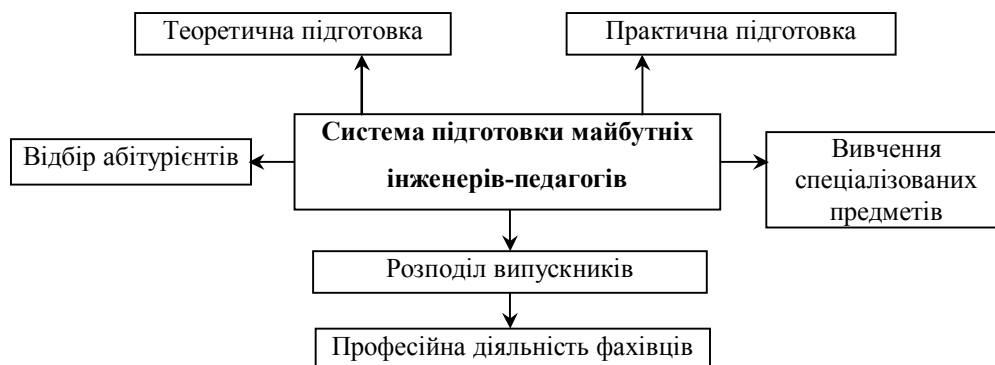
*Виклад основного матеріалу...* Необхідною умовою системно-структурного підходу є розгляд предметів і явищ дійсності як системи, що є структурним поєднанням первинних елементів у єдине ціле. Одним із основних принципів такого підходу є розгляд системи з погляду її внутрішньої будови та

цілісності. При цьому кожна система аналізується як частина певної більшої системи, тобто середовища, у яке вона вписана і в якому функціонує.

У процесі системного аналізу враховуються зовнішні та внутрішні зв'язки досліджуваної системи, що підтверджується найважливішим принципом діалектики – принципом загального зв'язку. Уявлення про поняття цілісності конкретизується через поняття зв'язку – загальноприйнятого критерію системності та цілісності об'єкта. Саме такі зв'язки об'єднують ціле в систему. Аналізуючи будь-який об'єкт, явище чи процес з погляду системи, перш за все, слід визначити його структуру, тобто виділити елементи та взаємозв'язки. При цьому система завжди повинна мати ці зв'язки (бути цілісною), оскільки їх порушення призводить до зміни її якостей. Наприклад, залежно від того, як з'єднані між собою в органічній сполучі хімічні елементи – водень, кисень і вуглець, утворюються різні речовини з різними властивостями. Зміна будь-якої деталі в технічному пристрої змінює його властивості. Зміна складу колективу (викладачів або студентів) може спричинити зміну його психологічного клімату. Відсутність будь-якого компонента в навчальному процесі або в педагогічній діяльності педагога призводить до зміни результатів навчання.

Розглядаючи будь-який предмет або явище, ми виділяємо зовнішні зв'язки, визначаємо елементи, з'єднуючи їх між собою. Так, наприклад, розглядаючи персональний комп'ютер, ми пов'язуємо його з іншими периферійними засобами і способами одержання інформації, а потім виділяємо елементи, пов'язуючи їх.

Аналогічно під час формування програми навчально-виховного процесу студентів з кожного предмета слід проаналізувати його зовнішні зв'язки з системою навчання у ВНЗ. Ця система має зовнішні зв'язки із системою відбору абітурієнтів у вищій навчальний заклад зі здатністю майбутніх інженерів-педагогів виконувати професійну діяльність з професійними компетенціями, із практичною підготовкою студентів, а також системою відбору абітурієнтів і розподілу випускників (рис. 1).



*Рис. 1. Зовнішні зв'язки системи підготовки майбутніх інженерів-педагогів у педагогічному університеті*

Внутрішню структуру системи навчання ми розглядаємо у різних аспектах. Проте основними її елементами є суб'єкт і об'єкт, тобто викладач і студент, і саме від того, як побудований взаємозв'язок між ними, і залежать властивості системи або результат навчання в цілому.

На нашу думку, основною вимогою системного підходу до навчання є розгляд його як єдиного процесу взаємодії викладача і студента. У цій системі взаємозв'язку викладач є тією ланкою, що спрямовує та стимулює активно-пізнавальну діяльність суб'єкта навчання. Саме тому систему навчання ми розглядаємо як єдину систему спільної діяльності викладача і студента, як різновид людської діяльності, що має двосторонній характер і передбачає взаємодію суб'єкта (викладача) і об'єкта (студента). Слід розуміти, що це не механічна система процесів і явищ, а якісно нова цілісність, яка полягає у єдності цілей викладання і навчання.

Вирішення поставлених завдань неможливе без урахування сучасних тенденцій розвитку системи освіти і, відповідно, без знання наукових підходів до організації та реалізації навчально-виховного процесу. Сучасні тенденції розвитку освіти безпосередньо пов'язані з тими вимогами, які висувуються до фахівців на даному етапі розвитку суспільства. Інтеграція світового співтовариства висуває ці вимоги і до фахівців України.

У зв'язку з цим майбутній інженер-педагог повинен володіти такими якостями як:

- адаптація у різних професійних і життєвих ситуаціях;
- набуття знань, вмінь і навичок, і вдале застосування їх на практиці в процесі вирішення різноаспектних професійних завдань;
- критичне мислення, уміння бачити проблеми, які виникають та знаходження способів їх вирішення;

• орієнтація на ринку праці, передбачення та прогноз появи нових професій, спеціальностей і спеціалізацій;

• вміння визначати, яким чином наявні у нього знання можна застосувати на практиці;

• генерування ідей та самостійного мислення;

• опрацювання інформації (вміння добирати необхідні факти, аналізувати їх, висувати гіпотези, робити необхідні узагальнення, зіставляти різні варіанти рішень, робити аргументовані висновки);

• комунікабельність і контактність з особами із різних соціальних груп;

• співпраця в різних складних ситуаціях та вміння знаходити вихід із них;

• робота над самовдосконаленням (розвиток власної моральності, інтелекту, культурного рівня).

Основним завданням підготовки фахівців інженерно-педагогічного профілю є формування професійного мислення, спрямованого на трансформування технічної інформації в педагогічну систему. Для його вирішення потрібні прогнозуючі, аналітичні, проектувальні вміння, пов'язані зі здатністю добирати і структурувати науково-технічну інформацію у навчальний матеріал, діагностувати цілі та передбачати різні ускладнення у процесі навчання й обирати оптимальні рішення за наявними критеріями.

Аналіз системи професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у педагогічному університеті вказує на низку проблем, а саме:

• розбіжність між обсягом необхідної інформації та часом, відведеним на її засвоєння. Це пов'язано із застосуванням нових інформаційних технологій, прискореним впровадженням науки у виробництво, появою закордонної техніки на українському ринку та ін.;

• введення до навчальних планів нових дисциплін (як правило, суспільно-гуманітарного характеру), що призводить до зменшення годин, відведених на вивчення фундаментальних і фахових дисциплін;

• поява нового устаткування та сучасних технологій не дає змоги вилучити з навчальних курсів інформацію про вітчизняне обладнання, оскільки воно продовжує використовуватися в сучасному виробництві. Внаслідок цього відбувається постійне збільшення навчального матеріалу, а час на його вивчення – зменшується;

• суперечність між низьким рівнем загальноосвітньої підготовки абітурієнтів та вимогами до фахівця на ринку праці. Це зумовлено тим, що в сучасній середній школі переважають репродуктивні методи навчання, які не розвивають творчий потенціал учня;

• складність методичної підготовки. Інженер-педагог комп'ютерного профілю вивчає 10-20 навчальних дисциплін фахової і фундаментальної підготовки (зміст яких досить часто змінюється), що ускладнює вивчення методики їх викладання. Наприклад, для підготовки вчителя загальноосвітньої школи студенти вивчають методику викладання однієї чи максимум двох навчальних дисциплін, зміст яких тривалий час залишається відносно стабільним та ін.

Особливість підготовки майбутніх інженерів-педагогів полягає в тому, що нарівні з інженерною підготовкою він проходить психолого-педагогічну підготовку, – необхідну йому як майбутньому педагогові.

Психолого-педагогічна підготовка спрямована на формування знань про психіку людини, психологічні основи професійної діяльності, про сутність, принципи і методи навчання та виховання майбутнього фахівця, на формування професійних компетенцій організації та реалізації методичної діяльності інженера-педагога. За системотворчу одиницю психолого-педагогічної підготовки ми розглядаємо весь блок психолого-педагогічних дисциплін.

Завдання професійної освіти і закономірності формування та розвитку суб'єктної позиції студентів визначають логіку побудови навчального матеріалу відповідно до особливостей і структури педагогічної діяльності майбутнього інженера-педагога. У зв'язку з цим розвиток студента як суб'єкта інженерно-педагогічної діяльності повинен супроводжуватися динамічними перетвореннями в змістовому та операційно-процесуальному аспектах професійної підготовки. Такий підхід до організації інженерно-педагогічної освіти дозволяє нам створити оптимальну форму навчально-виховного процесу професійної підготовки майбутнього інженера-педагога.

На нашу думку, процес формування педагогічних знань повинен містити три рівні:

• методологічний рівень – дозволяє описувати, пояснювати закони і закономірності педагогічної дійсності, передбачати шляхи і засоби управління ними. Знання даного рівня виступають загальною теорією управління педагогічними системами;

• рівень теоретичних знань – характеризує освітній процес як систему, яка розкриває її динамічну природу, його сутнісні характеристики. Перед студентами розкривається загальна теорія побудови освітнього процесу, що є основою для побудови педагогічних систем. Подальший зміст курсу визначає елементи цілісного педагогічного процесу: аналіз і діагностування; цілі та цілепокладання; план і планування; методи, методики та педагогічні технології; облік і контроль в освітньому процесі. Особливого значення набуває характеристика педагогічного процесу та умови його побудови як чинника, що актуалізує сутнісні якості суб'єкта навчання в єдності його вольових, емоційно-етичних та

інтелектуальних сторін. Розвиваючи цю позицію, необхідно відзначити, що психолого-педагогічна підготовка сприяє формуванню у студентів здатності аналізувати і перетворювати педагогічну дійсність в цілях навчання і виховання. Майбутній інженер-педагог у професійній діяльності буде застосовувати ці знання для опису педагогічних явищ, пояснення причини або способів їх існування. Тому весь зміст психолого-педагогічної підготовки можна представити як дидактичну одиницю засвоєння навчального матеріалу, яка дозволяє майбутньому фахівцю реалізовувати всю систему педагогічних дій і застосовувати їх на практиці;

• на третьому рівні розкривається практичне значення педагогічної теорії. Педагогічні знання формуються на основі емпіричного опису форм організації педагогічного процесу, педагогічному досвіді тощо. Це дозволяє майбутнім інженерам-педагогам виявляти умови та принципи використання різних форм навчання і виховання.

На підставі теоретичного аналізу психолого-педагогічної підготовки фахівців інженерно-педагогічного спрямування ми визначили, що в основі системи формування професійної діяльності повинна бути інтеграційно-модульна технологія, яка відображає специфіку цілей психолого-педагогічної підготовки.

Підвищення ефективності і якості підготовки майбутніх фахівців інженерно-педагогічного профілю пов'язане з пошуком оптимального змісту, форм і методів навчання та його організації. В умовах інформаційно-узагальнюючого навчання, коли навчально-пізнавальна діяльність здебільшого має репродуктивний характер, її можливості у формуванні професійного становлення особистості інженера-педагога обмежені. Студенти, засвоюючи програмний матеріал з окремих предметів, не завжди усвідомлюють його значення для майбутньої професійної діяльності. Вони не бачать внутрішніх взаємозв'язків між предметами і не вміють самостійно застосовувати отримані знання у вирішенні педагогічних завдань. Сприятливі умови для підготовки майбутніх фахівців створюються в процесі професійної діяльності або в ситуаціях, що моделюють її. Тому одним із видів навчально-виховної роботи у педагогічному університеті, що має вагомий вплив на процес професійного становлення особистості студента, є педагогічна діяльність.

Підвищити якість психолого-педагогічної підготовки інженерів-педагогів, зробити цю підготовку ефективнішою і дієвішою, такою, що відповідає потребам системи професійно-технічної освіти і постійно розвивається, можна на основі комплексу заходів, які передбачають вдосконалення змісту інженерно-педагогічної освіти і пошук нових шляхів.

Структура психолого-педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів повинна відображати зміст професійно-педагогічної діяльності фахівця, особливості навчання і виховання студентів у педагогічному університеті. Для обґрунтування такої структури важливими є загальні теоретичні положення перебудови вищої інженерно-педагогічної освіти в державі, реформи системи професійно-технічної освіти, а також концепція розвитку інженерно-педагогічної підготовки у вищому навчальному закладі.

Зміст психолого-педагогічної підготовки інженера-педагога ми визначаємо як цілісну систему, яка є частиною, самостійним елементом більш загальної метасистеми – змісту інженерно-педагогічної освіти. Структурний (статичний) аналіз даної системи дозволив нам уточнити цілі психолого-педагогічної підготовки інженера-педагога на сучасному етапі, виділити професійно необхідні галузі психолого-педагогічних знань фахівця, які в сукупності визначили структуру об'єкта вивчення в циклі даного компонента освіти. Об'єкт вивчення в психолого-педагогічній підготовці інженера-педагога характеризується наступними обов'язковими галузями знань: фізіологія праці і гігієна учнів, інженер-педагог як суб'єкт професійно-педагогічної діяльності, освітні технології педагогічного процесу в системі професійно-технічної освіти, спеціальна технологія, технологічна техніка, економіка, організація і управління професійно-технічною освітою.

Функціональний аналіз системи змісту психолого-педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів проведений з використанням особистісно-діяльнісного підходу. Такий аналіз дозволив нам виявити специфічні особливості діяльності студентів у процесі їх психолого-педагогічної підготовки на інженерно-педагогічному факультеті ТНПУ. При цьому ми враховували положення психологічних теорій засвоєння інформації, що висвітлені в працях С.І.Архангельського [3], П.О.Гальперіна [9], В.В.Давидова [7], Д.Б.Ельконіна [10], К.О.Менчинської [11], Ю.О.Самаріна [12], Н.Ф.Тализіної [13] та ін.

Набуття знань з будь-якого навчального курсу відбувається на основі поетапного засвоєння інформації та дій. Визначення структури змісту психолого-педагогічної підготовки фахівців через багатосторонню навчальну діяльність студентів і функції (мотивація учіння, формування нових знань, умінь і навичок, контроль і корекція навчання), дозволили нам виділити наступні функціональні етапи психолого-педагогічної підготовки майбутнього інженера-педагога: пропедевтичний, формувальний, інтегровальний і контрольно-коректувальний.

На основі дослідження особливостей професійної діяльності фахівців інженерно-педагогічного профілю в сучасних умовах ми виявили інваріант структури педагогічного компоненту їх діяльності, що

включає: навчальну, виховну, організаційно-управлінську, професійно-інженерну і науково-дослідницьку функції. Інваріант структури педагогічної діяльності інженера-педагога знайшов підтвердження в процесі емпіричного дослідження, проведеного в навчальних закладах системи професійно-технічної освіти. Згідно одержаних даних, понад 94% працівників системи професійно-технічної освіти підтвердили правильність виділення педагогічних функцій інженера-педагога і вважають за необхідне включення їх в його обов'язки.

Проведене на базі інженерно-педагогічного факультету Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка дослідження передбачало:

а) визначення впливу навчальних предметів психолого-педагогічного циклу на формування професійних компетенцій у майбутніх інженерів-педагогів;

б) визначення послідовності вивчення навчальних курсів на формування вмінь виконувати професійно-педагогічні функції, мотиваційно-цілісного відношення студентів до вибраної спеціальності.

У процесі констатувального дослідження ми одержали результати, які дозволяють оцінити ефективність психолого-педагогічної підготовки і вплив на цю підготовку дисциплін психолого-педагогічного циклу.

Ефективність професійної освіти багато в чому залежить від мотиваційно-ціннісного відношення студентів до вибраної спеціальності, сфери майбутньої професійної діяльності та процесу підготовки у педагогічному університеті. Виходячи з цього, аналіз результатів дослідження ми почали зі встановлення і систематизації мотивів вибору спеціальності і навчання студентів на інженерно-педагогічному факультеті та динаміки цих мотивів у процесі психолого-педагогічної підготовки в педагогічному університеті. При цьому враховувалось, що у формуванні професійно-педагогічної спрямованості інженера-педагога, його мотиваційно-ціннісного відношення до майбутньої діяльності важливе значення відіграє обізнаність першокурсників про вибрану спеціальність і мотиви її вибору.

Дослідження контингенту першокурсників інженерно-педагогічного факультету ТНПУ (з 2003 по 2008 рр.) показало, що більшість студентів слабо володіють інформацією про вибрану спеціальність. Тільки 12,7% з числа опитаних мають достатньо чітке уявлення про інженерно-педагогічний профіль фахівця, зміст та умови його праці на базових посадах. У 39,5% першокурсників ці уявлення настільки елементарні, що не забезпечують орієнтацію цілеспрямованого вивчення студентами психолого-педагогічних предметів; 47,8% – не мають навіть елементарних уявлень про вибрану професію. Вказані при цьому мотиви вибору спеціальності є досить різноманітними. Умовно ми розділили їх на дві групи:

1. Пізнавальні мотиви – бажання здобути вищу освіту. Ці мотиви зумовили вибір спеціальності у 11,8% абітурієнтів (4,8% – випадковий вибір спеціальності; 7% – випадковий вибір ВНЗ).

2. Соціальні мотиви – відображають співвідношення вибору спеціальності з особистими інтересами та потребами суспільства. Ці мотиви поділяються на:

а) соціально-значущі (2%) – вибір спеціальності свідомо визначений абітурієнтом (першокурсником);

б) соціально-особистісні (69%) – майбутня професія подобається першокурсникам, вони усвідомлюють її важливість для суспільства і для себе;

в) соціально-кон'юнктурні (16%) – відображають інтерес не до професії, а до супутніх їй „вигідних” умов (наприклад, велика відпустка).

Аналіз динаміки мотиваційно-ціннісного відношення до професії показав: якщо у 69% першокурсників відслідковується визначений інтерес до спеціальності, то наприкінці навчання лише 42% випускників позитивно ставляться до майбутньої професії. Причому, 67% студентів випускного курсу вважають себе підготовленими до виконання навчальних функцій; 31% – до виховної; 27% – організаційно-управлінської; 19% – науково-дослідницької діяльності.

Результати оцінювання психолого-педагогічної підготовки майже не відрізняються від даних самооцінки: 59% випускників інженерно-педагогічного факультету після закінчення ВНЗ готові приступити до виконання навчальної функції; 26% – до виховної; 21% – до організаційно-управлінської і 15% – до науково-дослідницької. Крім того, більшість п'ятикурсників (65%) відносять свою підготовленість до „середнього” рівня; 9% – до „низького” і 26% – до „високого”.

Комплексна перевірка виявила наступні результати: на „середньому” рівні підготовки знаходиться 40% випускників, на „високому” – 17%, на „низькому” – 32% і лише 11% студентів, які не набрали мінімального числа балів, перебувають на „примітивному” рівні психолого-педагогічної підготовки.

У процесі констатувального дослідження були вивчені та систематизовані проблеми (труднощі), які відчувають студенти і випускники в процесі педагогічної діяльності. Це дозволило нам виявити причини недостатньої ефективності психолого-педагогічної підготовки студентів у педагогічному університеті:

• діюча структура змісту психолого-педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів не забезпечує в повному обсязі навчання студентів виконання професійно-педагогічних функцій. Недостатньою є підготовка студентів до здійснення виховної і навчальної функцій; не передбачена підготовка до організаційно-управлінської, виробничої та науково-дослідницької функцій;

• у переліку дисциплін не враховані особливості процесу формування у студентів професійно-

педагогічних знань і вмінь (поетапний характер цього процесу), не передбачений механізм мобільної зміни змісту підготовки відповідно до змін соціального замовлення та структури професійної діяльності інженера-педагога;

- необхідно переглянути перелік і послідовність вивчення навчальних курсів психолого-педагогічного циклу відповідно до наступних концептуальних положень:

а) набір навчальних дисциплін необхідно визначати, виходячи із структури об'єкта вивчення („суб'єкт-суб'єктні” відносини інженера-педагога і учня; загальна технологія педагогічного процесу, організація та управління професійно-технічною освітою та ін.) і структури професійно-педагогічної діяльності фахівця, яка передбачає навчальну, виховну, організаційно-управлінську, професійно-інженерну та науково-дослідницьку функції;

б) послідовність чергування навчальних курсів у структурі психолого-педагогічного циклу слід визначати на основі поетапної моделі навчальної діяльності студентів з пропедевтичним, формувальним, інтегровальним і контрольно-коректувальним етапами психолого-педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів. При цьому необхідно враховувати, що дані етапи носять умовний характер і є компонентами „внутрішньої” структури професійно-педагогічної діяльності майбутніх фахівців, які забезпечують оптимальну організацію навчальної діяльності студентів.

Психолого-педагогічна підготовка інженерів-педагогів включає чотири етапи, кожен з яких містить мету, засоби її досягнення і прогнозований результат навчання студентів на даному етапі. Засобами досягнення мети на пропедевтичному, формувальному та інтегровальному етапах є навчальні предмети психолого-педагогічного спрямування. Засобами досягнення мети на четвертому (контрольно-коректувальному) етапі є педагогічна і переддипломна практики, курсова робота та дипломне проектування.

Перелік дисциплін психолого-педагогічного циклу освітньо-кваліфікаційного рівня „бакалавр” передбачає вивчення таких навчальних предметів: вступ до педагогічної професії (1-й семестр, 1 кредит), вступ до фаху (1-й семестр, 1,5 кредиту); психологія (2-й семестр, 3 кредити); педагогіка (2-3 семестри, 3 кредити); вікова і педагогічна психологія (3-й семестр, 2 кредити); етика і психологія сімейного життя (4-й семестр, 1 кредит); освітні технології (6-7 семестри, 3,5 кредити); основи педагогічної майстерності (7-й семестр, 2 кредити); технічні засоби навчання (7-й семестр, 1,5 кредиту); методика основ економіки (7-й семестр, 2 кредити), методика професійного навчання (6-7 семестри, 7 кредитів).

На нашу думку, психолого-педагогічна підготовка бакалаврів інженерно-педагогічного профілю потребує вдосконалення. У зв'язку з цим ми пропонуємо інтегрувати навчальні предмети, а саме:

- „Історію педагогіки” (2 кр.), „Педагогіку” і (3 кр.) і „Основи педмайстерності” (3 кр.) об'єднати в навчальний інтегрований курс „Загальна педагогіка” загальним обсягом 8 кредитів;

- предмети „Освітні технології” (3,5 кр.) і „Методика професійного навчання” (7 кр.) доцільно об'єднати в один курс „Методика професійного навчання” обсягом 10,5 кредитів;

- „Вступ до педагогічної професії” (1 кр.) і „Вступ до фаху” (1,5 кр.) інтегрувати в один предмет з назвою „Вступ до фаху” (2,5 кр.);

- предмети „Психологія” (3 кр.), „Вікова і педагогічна психологія” (2 кр.) об'єднати з назвою інтегрованого курсу „Загальна психологія” (5 кр.).

На нашу думку, пріоритетність інтегрованих знань в плані психолого-педагогічної підготовки фахівців інженерно-педагогічного профілю значною мірою пов'язана з певними властивостями інтегративних інформаційних систем, а саме:

- чим більше інтегративна, більш синтетична інформаційна структура, тим довше вона функціонуватиме в суспільній свідомості;

- чим більше інтегративна інформаційна структура, тим ширшою є сфера застосування;

- інтегративна система інформації у вигляді відповідних методів, адекватних пізнавальному об'єкту, своєчасно засвоєна людиною, стає основою її теоретичного мислення, що дозволяє творчо освоювати досліджувану галузь.

Саме тому ми вважаємо інтеграцію одним із ефективних засобів вдосконалення навчально-виховного процесу з підготовки майбутніх інженерів-педагогів.

*Висновки...* Відповідно до системи професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів ми відібрали професійно важливі знання і вміння, необхідні фахівцям даного профілю для виконання педагогічних функцій у навчальних закладах системи професійно-технічної освіти. Ці знання і вміння відносяться до категорії психолого-педагогічних, що підкреслює їх інтеграційний характер і професійно-педагогічну спрямованість.

Подальші дослідження потребують перевірки методики формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до психолого-педагогічної діяльності у навчальних закладах системи професійно-технічної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Томашенко В. Основні напрями реформування професійно-технічної освіти України / В. Томашенко // Спеціальний випуск журналу „Професійно-технічна освіта”, Проект „Реформування ПТО в Україні”, 2003. – 68 с.
2. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – № 33 (329). – 22 квітня. – 2002. – С. 4-5.
3. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С. И. Архангельский. – М. : Высшая школа, 1980. – 368 с.
4. Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.
5. Беспалько В. П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В. П. Беспалько, Ю. Г. Татур. – М. : Высшая школа, 1989. – 141 с.
6. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. Логико-психологические проблемы построения учебных предметов / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1972. – 424 с.
7. Блауберг И.В. Системный подход: предпосылки, проблемы, трудности / И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин. – М. : Знание, 1969. – 48 с.
8. Блауберг И. В. Системный подход как современное общенаучное направление / И. В. Блауберг, Б. Г. Юдин // Диалектика и системный анализ. – М. : Наука, 1986. – 300 с.
9. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий: Хрестоматия по психологии / П. Я. Гальперин. – М. : Просвещение, 1977. – С. 417-425.
10. Эльконин Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – М., 1987. – 304 с.
11. Менчинская Н. А. Проблемы учения и умственного развития школьника / Н. А. Менчинская. – М., 1989. – С. 66-191.
12. Самарин Ю. А. Очерки психологии ума / Ю. А. Самарин. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 349 с.
13. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология / Н. Ф. Талызина. – М., 2001. – 288 с.

**Анотація**

**Р.М.Горбатюк**

**Педагогическая подготовка будущих инженеров-педагогов в контексте системного подхода**

*В статье раскрываются особенности педагогической подготовки будущих инженеров-педагогов в педагогическом университете в контексте системного подхода. Обращено внимание на основные проблемы, которые мешают совершенствованию этой работы на данном этапе. Установлено, что в основе системы формирования профессиональной деятельности должна быть интеграционно-модульная технология, которая отражает специфику целей педагогической подготовки. Очерчено пути решения отмеченных проблем.*

**Ключевые слова:** системный подход, психолого-педагогическая подготовка, учебный процесс, система, профессиональное образование, знания, умения, инженер-педагог.

**Summary**

**R.M.Gorbatiuk**

**Pedagogical preparation of future engineers-teachers is in the context of system approach**

*The peculiarities of pedagogical preparation of the future engineers-pedagogues in the pedagogical university in the context of the system approach are revealed in the article. The attention is paid to the basic problems which interfere with perfection of the work on this stage. It is set that in the basis of the system of forming of professional activity there must be integration-module technology which reflects the specific character of aims of pedagogical preparation. The ways of solving of the noted problems are outlined.*

**Key-words:** system approach, psychological-pedagogical preparation, educational process, system, professional education, knowledge, abilities, engineer-pedagogue.

Дата надходження статті

„11” вересня 2008 р.

УДК 372.8 (477) „18/19”

**Л.А.ГУЦАЛ,**  
аспірант,  
(м.Хмельницький)

**Проблема періодизації розвитку шкільної природничої освіти**

*В статті розглядається проблема періодизації розвитку шкільної природничої освіти періоду другої половини XIX – початку XX століття.*

**Ключові слова:** критерій, періодизація, шкільна природнича освіта.

*Постановка проблеми в загальному вигляді... У процесі дослідження історії розвитку освіти і педагогічної думки в Україні однією з найважливіших проблем є її періодизація. Тому цілком закономірним виглядає інтерес сучасних дослідників до запровадження чіткої наукової періодизації вітчизняного історико-педагогічного процесу. Маючи до певної міри суб'єктивний характер через*

критерії, покладені окремими авторами в основу визначення відповідних періодів, кожна із запропонованих вченими періодизацій відображає еволюцію історико-педагогічного знання в цілому.

Проблема періодизації розвитку шкільної природничої освіти є не тільки історико-педагогічною, але в значній мірі і методологічною. Визначення підходів до розв'язку вимагає виявлення провідних методологічних принципів як співвідношення логічного та історичного, загального та особливого для предмета свого дослідження, тобто для розвитку шкільної природничої освіти.

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...* Вагомий внесок у дослідження проблеми зробили наукові праці О.Бабіної, М.Баранського, В.Борисенка, Н.Гупана, Н.Лукашової, В.Максаковського, Л.Мельничук, Н.Миськової, І.Мороз, М.Скиби, Н.Сосницької, О.Сухомлинської, І.Туришева, О.Черкасова, О.Школи, І.Шоробури, І.Шульги та ін.

При аналізі наукових публікацій виникає потреба в систематизації, аналізі, узагальненні розвитку шкільної природничої освіти та у виділенні основних критеріїв, яким повинна відповідати періодизація шкільної природничої освіти другої половини XIX – початку XX століття.

*Формулювання цілей статті...* Метою статті є аналіз наукових публікацій щодо проблеми періодизації розвитку шкільної природничої освіти.

*Виклад основного матеріалу...* Вивчення досвіду, який накопичила вітчизняна школа, є важливим джерелом для визначення основних критеріїв, на основі яких виділяються періоди розвитку шкільної природничої освіти другої половини XIX – початку XX століття.

Н.Гупан подає наступне визначення періодизації: „Під періодизацією слід розуміти логічне розмежування досліджуваного періоду у відповідності до якісної характеристики його стосовно самостійних окремих етапів. Така характеристика має відображати як загальні закономірності розвитку громадського життя, так і специфічні за своїм змістом, а також істотні моменти основних методів і форм генези проблеми та визначальних етапів її розвитку” [3, 13].

Історіографічна праця Н.Гупана містить ряд цінних у контексті нашого дослідження міркувань щодо періодизації історії педагогіки. Так, автор наводить різні підходи до предмета історико-педагогічної науки – „Є.Дніпров визначає дві його складові: історію педагогічних ідей та історико-педагогічної діяльності; В.Безрогов, Г.Матуліс, розрізняють історію освіти, історію педагогічної думки, історію педагогічного звичаю або педагогічної ментальності; О.Сухомлинська, яка, крім цього, виокремлює ще й вивчення творчого доробку видатних педагогів („персоналія”)” [3, 5].

З огляду на внутрішню логіку вітчизняного історико-педагогічного процесу він виділяє такі основні періоди розвитку історико-педагогічної науки: “перший (XIX – початок XX ст.) – становлення і формування основ вітчизняної історико-педагогічної науки; другий (20-ті рр.) – пошуки нових підходів до предмета та змісту історії педагогіки; третій (30-80-ті рр.) – становлення і розвиток історико-педагогічної науки на основах марксистсько-ленінської партійно-класової методології; четвертий (перша половина 90-тих рр.) – спроби переосмислення історико-педагогічного процесу з нових методологічних позицій і створення національної науки” [3, 16].

Цілком слушно твердити про тісний зв'язок історії педагогіки з історією освіти, автор, разом з тим, наголошує, що в даному випадку мова йде не про періодизацію історії школи та педагогіки, а про періодизацію історико-педагогічної науки [3, 13].

Історіографічний напрям продовжує дисертація О.Черкасова, яка присвячена викладу історіографії історії освіти і педагогічної думки України другої половини XIX – початку XX століття. Виходячи з предмета свого дослідження, автор не може оминати і питання періодизації. Зокрема, цінною є наведена в роботі думка про два рівні логічного відтворення історії науки: „В одному з них історія постає як процес виникнення, формулювання та розв'язання наукових проблем, як послідовна розробка концептуального інструментарію. У даному контексті для історико-педагогічного напрямку важливе значення має структурування предмета дослідження, виділення провідних етапів його розвитку, характеристика функцій та завдань досліджень, фіксація появи нових ідей, змін та трансформацій концепцій тощо. Другий рівень реконструкції пов'язаний із дослідженням соціального та культурно-історичного аспекту наукового знання. В цьому плані наука виступає як складна соціально організована інституція, діяльність якої тісно пов'язана з соціальними чинниками або безпосередньо обумовлена ними” [9, 49].

Аналізуючи засадничі позиції, з яких вчені XIX – початку XX ст. характеризували розвиток освіти і виховання, автор відзначає і два підходи до створення схем періодизації історії освітнього процесу – тематико-хронологічний та проблемно-хронологічний. Першого дотримувалися такі відомі тодішні науковці як Г.Попов, В.Родніков, О.Селіханович, М.Максаковський. У власних концепціях історії освіти всі вони, попри певні нюанси, виділяли в окремий період XIX сторіччя, а В.Родніков та М.Максаковський – ще й другу половину XIX – початок XX ст. [9, 54-57].

Другий підхід був характерним для періодизацій П.Юркевича та М.Лілеєва. Однак і ці дослідники визначають XIX сторіччя як окремішній часовий відтинок історії освітньої справи – „сучасних цивілізованих народів” (за П.Юркевичем), „нових часів” [9, 58-59].



О.Сухомлинська, беручи до уваги теоретичні положення Г.Касьянова щодо етапів українського „націотворення” та історію національної педагогічної думки, визначила такі її етапи в контексті національного відродження: перший – з початку XIX ст. до першого десятиліття XX ст., основним змістом якого була культурологічна та педагогічна діяльність „Громад” та „Просвіт”; другий – з 90-х років XIX ст. по 20-ті роки XX ст., що характеризується сплеском теоретичних та практичних розробок українських вчених, а також творенням національної системи освіти; третій – 1920-1933 рр., коли офіційно проголошена „українізація” перетворилася у політичний сфері в „націонал-комунізм”, а в педагогічній у створення національної школи в контексті прищеплення національних цінностей разом із класовими цінностями й комуністичною ідеологією; четвертий – друга половина 80-х – 90-і роки XX ст., пов’язаний із рухом за створення Української незалежної держави і відповідної системи шкільництва. Період же другої половини 30-х – першої половини 80-х рр. XX ст. визначається О.Сухомлинською як часи радянської уніфікації, а отже ідеї національної педагогіки в них перериваються [8, 10-13].

Слушно підкреслюючи відмінності у розвитку шкільництва, освіти і розвитку педагогічної думки, О.Сухомлинська зосереджує свою увагу саме на останній і пропонує розгорнуту періодизацію розвитку національної педагогічної думки. За О.Сухомлинською, цей процес проходив такі періоди:

- (IX – XVI ст.) – період розвитку ідей про освіту в часи Княжої доби (Київська Русь, Галицько-Волинське князівство, Велике князівство Литовське);
- (1569 – початок XVIII ст.) – період формування української педагогічної думки в контексті загальних реформаційних змін та слов’янського Відродження;
- (XVII – XVIII ст.) – період розвитку педагогічної думки в контексті українського бароко або козацької доби;
- (XIX ст. – 1905 р.) – період сучасної модерної педагогічної думки, культурницький, народницький період;
- (1905-1920 рр.) – період становлення національної системи освіти і виховання, внесення національного компоненту в структуру педагогічної науки;
- (1920-1991 рр.) – період панування формаційно-партійного дискурсу та радянської ідеології;
- (1991р. – до сьогодні) – період, коли розвиток національної науки і школи стає офіційно-державницьким напрямком [8, 51-65].

Друга періодизація являє собою удосконалений, більш повний, хронологічно ширший варіант першої. Вона дає чітке уявлення щодо еволюційних етапів розвитку педагогічних ідей, поглядів та систем, що їх продукували українські мислителі практично впродовж всієї нашої історії. Проте дана періодизація не є періодизацією історії освіти, оскільки ідеї, теорії мають випереджаючий характер по відношенню до освітянської практики, а отже періоди їхнього розвитку співпадають не завжди. Це найбільш визнана науковцями періодизація розвитку педагогічної думки в Україні.

В своєму дисертаційному дослідженні О.Бабіна запропонувала „локальну” періодизацію відносно часового відрізка – другої половини XIX – початку XX ст. Стосовно гімназійної освіти вона виділяє такі етапи:

- 1871-1904 рр. – від освітньої реформи, започаткованої затвердженням нового „Статуту гімназій та прогімназій”, коли гімназія була визнана державним базовим типом середньої школи до початку революційних подій;
- 1905-1907 рр. – що охоплюють час першої буржуазно-демократичної революції і характеризується більш або менш успішним рухом за демократизацію школи;
- 1908-1913 рр. – час урядової реакції, що відобразилося у ліквідації демократичних зрушень у галузі шкільництва, досягнутих у попередній період;
- 1914-1917 рр. – від початку Першої світової війни до проголошення Української Народної Республіки, характеризувався поступовим занепадом гімназій, згодом їх остаточною ліквідацією і проголошенням українізації освіти [1, 15, 33, 36, 38].

Критеріями розподілу часових відрізків тут виступає з одного боку внутрішня логіка освітнього процесу, з другого, – суспільно-політичні події, причому, саме у такій послідовності.

Спираючись на періодизацію педагогічної думки О.Сухомлинської, Н.Борисенко так визначає етапність виховання в учнів свідомого ставлення до природи у педагогічній думці другої половини XIX – початку XX століття: перший – 60-70-ті рр. XIXст. – етап становлення громадсько-педагогічних ініціатив, просвітницьких об’єднань та основних принципів і методики виховання; другий – 80-90-ті рр. – до 1905р. – етап поширення розуміння необхідності обов’язкової широкої природничої освіти природознавцями, ученими-педагогами, розробки методичного забезпечення природничої освіти як важливого чинника народного виховання; третій – 1905-1920 рр. – етап педагогічної критики рівня природничої освіти та виховання, формування уявлення про цілісне національно-громадське духовне виховання на засадах філософської концепції космізму та залежності буття людини від довкілля, широкого обговорення екологічної проблематики з питань організації виховного процесу у педагогічній пресі [2, 69].

Позитивом даної періодизації є тісний зв'язок педагогічного процесу із соціально-політичним. Освітні проблеми виступають невід'ємною складовою ідейного змісту громадських рухів другої половини XIX – початку XX століть.

І.Мороз, М.Скиба пропонують таку періодизацію історії розвитку методики викладання біології в середній школі України:

1. Передісторія – характеризується викладанням елементів природознавства у братських школах (кінець XVI – початок XVIII ст.). Природознавчий матеріал не виділявся в окремі навчальні предмети, методики викладання природознавства у даний період не було, методичні ідеї лише народжувалися.

2. Зародження методики викладання природознавства (кінець XVIII – середина XIX ст.).

3. Оформлення методики викладання природознавства як наукової дисципліни (2-га половина XIX – початок XX ст.).

4. Становлення й розвиток методики викладання біології як науки в Україні в роки педагогічного пошуку, відродження української школи і педагогіки (20-ті роки - початок 30-х років XX ст.).

5. Розвиток методики викладання біології у 30-х роках XX ст. у період ліквідації української системи освіти й уніфікації її із загальносоюзною.

7. Розвиток методики біології в період реформ шкільної біологічної освіти (60-ті – 80-ті роки XX ст.).

6. Розвиток методики біології в воєнний і післявоєнний період (40-ві – кінець 50-х років XX ст.).

8. Сучасна методика викладання біології в умовах незалежності України (90-ті роки XX ст.) [6].

Отже автори, виділяючи періодизацію розвитку історії методики біології в Україні, мають на меті формування цілісного системного уявлення про методику викладання біології як самостійну педагогічну науку.

І.Шоробура, розглядаючи розвиток шкільної географічної освіти, зазначає, що „визначення періодів розвитку шкільної географічної освіти має відображати внутрішню логіку поступального розвитку цієї системи, але сам розвиток йде в руслі розвитку суспільства, фіксуючи його основні етапи. Враховуючи ці етапи й базуючись на внутрішній логіці та особливостях розвитку шкільної географічної освіти як окремого історико-педагогічного феномена, її періодизація повинна будуватися з урахуванням своєрідності періодів розвитку школи, педагогічної думки (стани їх розвитку не завжди співпадають) та географічної науки” [10, 38-39].

В цілому розроблена періодизація розвитку шкільної географічної освіти має такий вигляд: I-й період – XIX ст. – початок XX ст. – становлення природознавства і географії як шкільних дисциплін. Виділено етапи: 1800-1864 рр. – формування елементів шкільної географічної освіти; 1864-1905 рр. – розвиток шкільної географічної освіти як цілісної системи; II-й період – 1905-1920 рр. – період педагогічних пошуків і новацій у географічній освіті; III-й період – 1920-1991 рр. – розвиток радянської системи шкільної географічної освіти. У середині цього періоду автор виділяє етапи: 1920-1934 рр. – викладання географії як складової комплексних програм; 1934-1958 рр. – становлення основ радянської системи шкільної географічної освіти); кінець 50-х – 60-і роки – завершення формування радянської системи шкільної географічної освіти; 70-і роки – розвиток радянської системи шкільної географічної освіти; 80-і – 1991 рр. – наростання суперечностей і явищ стагнації у системі шкільної географічної освіти; IV-й – 1991 р. – початок XXI ст. – становлення і розвиток національної системи шкільної географічної освіти [10, 42-43].

Автором подана і деталізована загальна характеристика кожного з періодів, з якої ми виділимо хронологічні рамки, що співпадають із нашим дослідженням. Період, що охоплює все XIX століття до 1905 року, визначається як етап становлення географічної освіти, коли, з одного боку, непослідовність урядової освітньої політики стимулювала запровадження повноцінної географічної освіти у шкільних закладах, з іншого, – офіційні документи стримували цей процес. До того ж накладав свій відбиток і розвиток географічної науки. В цьому періоді І.Шоробура виділяє два „підперіоди” або етапи, а саме: перший етап – етап становлення географії – 1800-1864 рр; другий етап – 1864-1905 рр. – етап пошуків [10, 44].

Відстежуючи тенденції розвитку фізики як навчального предмета в середній загальноосвітній школі України, періодизацію цього педагогічного явища розробила Н.Сосницька. На її думку, шкільний навчальний предмет „фізика” пройшов сім періодів: I період – елементи фізичних знань у системі освіти XVIII – початку XIX століть; II період – фізика в школах післяреформеного періоду (60 – 70-і роки) і періоду політичної реакції (80 – 90-ті роки) XIX століття; III період – фізика в загальноосвітніх навчальних закладах дореволюційної України (1900 – 1917 роки); IV період – фізика в середній загальноосвітній школі України у перші роки радянської влади – 40 роки XX століття; V період – розвиток теорії і практики навчання фізики в період відбудови народного господарства України (1945 – 1967 роки); VI період – реформа фізичної освіти 1967-1972 років у середній загальноосвітній школі, її наслідки та подальший розвиток теорії і практики навчання фізики (1967-1990 роки XX ст.); VII період – розвиток фізики як одного з компонентів освітньої галузі „Природознавство” (90-і роки XX ст. – початок XXI ст.) [7].

Таким чином, автор визначає основні тенденції становлення та розвитку фізики як навчального предмета:

1. Фізика як навчальний предмет увійшла до навчальних планів масової середньої загальноосвітньої школи до Жовтневої революції.

2. У перші роки становлення фізики в радянській школі, незважаючи на економічну розруху й громадянську війну, існував визначений обсяг знань, що мали засвоїти учні, були встановлені найголовніші методи роботи, зроблені перші спроби розв'язання найважливіших методологічних і методичних питань про співвідношення в навчальному курсі теорії й практики, про зв'язок навчального матеріалу з питаннями, роль і види шкільного фізичного експерименту, про значення фізичної мови для вивчення фізики в школі тощо.

3. Тенденції сьогодення: а) засвоєння кращих теоретичних досягнень сучасної методичної думки і передової практики; б) пошуки нових шляхів, удосконалювання змісту курсу та методів навчання, більшою мірою відповідних завданням, поставленим перед школою сучасністю [7].

Слушні міркування щодо основних періодів розвитку методичної думки з фізики в Україні містяться у статті О.Школи. Автор зазначає, що періодизація – „це поділ всього процесу розвитку науки на відрізки часу, які відрізняються один від одного специфічними особливостями, встановленими на основі об'єктивних критеріїв та принципів. Періодизація може мати загальний характер і мати відношення до тієї чи іншої частини, якій можуть бути притаманні якісь відмінні риси, що зумовлюють більш детальне виділення часових рамок – етапів” [11].

Період характеризує як – „проміжок часу, протягом якого відбувається який-небудь закінчений процес. Етап – відрізок часу у розвитку будь-якого руху, процесу. Отже, період є більш загальним поняттям порівняно з етапом. Етап виступає як частина періоду і може відрізнитись передусім тим, що включає в себе основні, найважливіші події періоду, несе в собі, так би мовити, його сутність. Поряд з тим можуть існувати етапи підготовчого характеру, завершення того, що зроблено протягом основного етапу, етапи затишку та інші” [11].

При вирішенні питання періодизації методики навчання фізики автор виходив із внутрішніх особливостей розвитку цієї науки із врахуванням її тісного зв'язку із педагогікою, історією педагогіки і школи, психологією, розвитком суспільства. В результаті О.Школою сформульовано таку періодизацію вітчизняної історії методики навчання фізики як наукової галузі знань: I. Виникнення експериментального природознавства і вивчення елементів фізики у перших вітчизняних навчальних закладах (середина XVII ст. – XVIII ст.); II. Зародження методики навчання фізики в перших підручниках фізики і в процесі навчання за ними (перша половина XIX ст. – 60-ті роки XIX ст.); III. Становлення методики навчання фізики в середній школі як наукової дисципліни (60-ті – кінець 90-х років XIX ст.); IV. Наукова революція кінця XIX – початку XX ст. і тенденції розвитку вітчизняної методики фізики в середній школі (кінець 90-х років XIX ст. – жовтень 1917 р.); V. Становлення і розвиток вітчизняної методики фізики в перші пожовтневі роки і роки педагогічних шукань (20-ті роки XX ст.); VI. Генезис та еволюція методики навчання фізики на базі використання і розвитку прогресивної дореволюційної методичної думки (30-ті – кінець 50-х років XX ст.); VII. Основні досягнення і тенденції розвитку вітчизняної методики навчання фізики в середній школі в умовах науково-технічної революції (кінець 50-х – середина 80-х років XX ст.); VIII. Розвиток дидактики фізики як інноваційний процес (середина 80-х – наш час) [11].

Дана періодизація багато в чому співпадає із періодизацією Н.Сосницької, що свідчить про об'єктивність обох дослідників, однак, містить більш ґрунтовний методологічний апарат і є більш точною в хронологічному плані.

Н.Миськовою виділено такі етапи становлення змісту початкової математичної освіти в Україні: I-й (1861–1900 рр.) – формування змісту початкової шкільної математичної освіти в час буржуазних реформ, змін у соціально-економічній сфері; II-й (1900–1917 рр.) – зміни у змісті початкової шкільної математичної освіти в умовах розвитку суспільних наук та національної самосвідомості; III-й (1917–1920 рр.) – розвиток змісту початкової шкільної математичної освіти у період відродження української державності і національної школи; IV-й (20–30-і роки XX ст.) – зміни у змісті початкової шкільної математичної освіти в умовах українізації суспільства і школи [5, 54].

Саме 1861р. розпочинаються пошуки теоретичних засад побудови і структурування змісту початкової математичної освіти. Кінцевою межею досліджуваного періоду є події 30-х років XX ст., коли почався наступ на українську національну культуру та період проведення русифікації усіх сфер життя в Україні, в тому числі освіти й педагогіки.

Н.Лукашова хронологічно виокремила три етапи (періоди) становлення та розвитку вітчизняної методики навчання хімії:

– дореволюційний період (XVIII – початок XX ст.) – час, на який припадає становлення методики навчання хімії, коли визначилися основні напрями її розвитку та здійснювалось первинне накопичення методичних ідей;

– радянський період (1917 – 1991 рр.), коли хімія була введена в навчальні плани шкіл як самостійний навчальний предмет і створювалась методика її викладання відповідно до нових умов і соціального запиту суспільства;

– період відродження української державності (1991 р. – початок ХХІ ст.), пов'язаний з осмисленням розвитку методики навчання хімії у незалежній Україні з урахуванням нової філософії освіти ХХІ століття [4, 50-51].

Таким чином, відзначає автор, в дореволюційний період відбувається становлення хімії як самостійного навчального предмета в загальній середній ланці освіти і відповідно зароджується методика навчання хімії. З'являються перші підручники з хімії, в яких простежується поступове посилення зв'язку викладання хімії з фізикою, починає викристалізовуватись зміст та побудова курсу хімії, надається значення хімічній мові у навчанні хімії в школі тощо [4, 51]. У дореволюційний період розвитку методики навчання хімії втілювалися в життя ідеї вчених-хіміків та методистів, зокрема: систематичність у побудові шкільного курсу хімії, висока оцінка теоретичних узагальнень під час його вивчення, організація навчання хімії на основі експерименту за умови провідної ролі практичних робіт, наближення навчання до практичного життя. Ці важливі тенденції позначилися на подальшому розвитку вітчизняної методики навчання хімії [4, 55].

Аналіз наукових досліджень показує, що в історії педагогіки є різні підходи до періодизації процесу розвитку освіти. Проблемі ж періодизації саме шкільної природничої освіти другої половини ХІХ – початку ХХ століття приділялось мало уваги, лише окремим її складовим (біології, географії, математиці, фізиці, хімії) та охоплюючи різні проміжки часу.

*Висновки та перспективи подальших розвідок...* Дослідження, яке нами було проведено, дає змогу побудувати та обґрунтувати періодизацію шкільної природничої освіти, процес розвитку якої пов'язаний із загальною періодизацією історико-педагогічного процесу, але має і ряд специфічних особливостей. Основу розробки будь-якої періодизації складають критерії, виходячи з яких автор визначає характерні риси того чи іншого етапу розвитку досліджуваної проблеми, окреслює її зміст і виділяє власну періодизацію.

Спираючись на творчий доробок сучасних українських істориків педагогіки та виходячи із розвитку шкільництва на теренах підросійської України, і зокрема її Правобережної частини, а також здобутків та досягнень природничої освіти протягом другої половини ХІХ – початку ХХ ст., ми працюємо над виділенням критеріїв, що дасть можливість побудувати та обґрунтувати періодизацію шкільної природничої освіти як наукової галузі знань.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:**

1. Бабіна О. І. Становлення та розвиток гімназійної освіти в Україні (в кінці ХІХ – на початку ХХ століття): дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / Бабіна Оксана Іванівна. – К., 2000. – 199 с.
2. Борисенко Н. О. Виховання в учнів свідомого ставлення до природи у вітчизняній педагогічній думці (друга половина ХІХ – початок ХХ століття): дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / Борисенко Наталія Олексіївна. – Х., 2006. – 299 с.
3. Гупан Н. М. Історіографія розвитку історико-педагогічної науки в Україні / Н. М. Гупан. – К. : НПУ ім. М. Драгоманова, 2000. – 222 с.
4. Лукашова Н. Розвиток методики навчання хімії в Україні / Н. Лукашова // Шлях освіти. – 2006. – №3 – С. 50-55.
5. Міськова Н. М. Становлення змісту шкільної початкової математичної освіти в Україні (60-і роки ХІХ – 30-і роки ХХ століття) : дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / Міськова Наталія Миколаївна. – Рівне, 2005. – 293 с.
6. Мороз І. Періодизація розвитку методики біології в Україні / І. Мороз, М. Скиба // Біологія і хімія в школі. – 2000. – № 6. – С. 40-41.
7. Сосницька Н. Л. Тенденції розвитку фізики як навчального предмета в середній загальноосвітній школі України / Н. Л. Сосницька [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.bdpu.org/scientific\\_publications/pedagogics\\_4\\_2004/17.doc](http://www.bdpu.org/scientific_publications/pedagogics_4_2004/17.doc)
8. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / Ольга Василівна Сухомлинська. – К. : АПН, 2003. – 68 с.
9. Черкасов О. В. Формування загальнотеоретичних основ дослідження історії освіти в Україні (друга половина ХІХ – початок ХХ століття): дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Черкасов Олексій Володимирович. – К., 2004. – 198 с.
10. Шоробура І. М. Становлення та розвиток шкільної географічної освіти в Україні (ХІХ-ХХ століття): дис... доктора пед. наук : 13.00.01 / Шоробура Інна Михайлівна. – К., 2007. – 451 с.
11. Школа О. В. Критерії періодизації та основні періоди розвитку методичної думки з фізики в Україні / О. В. Школа [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://conference.mdpu.org.ua/viewtopic.php>

Анотація

Л.А.Гуцал

**Проблема периодизации развития школьного естественного образования**

В статье рассматривается проблема периодизации процесса развития школьного естественного образования периода второй половины XIX – начала XX ст.

**Ключевые слова:** критерии, периодизация, школьное естественное образование

Summary

L.A.Hutsal

**The Problem of Periodization of School Natural Education Development**

The problem of periodization of the school natural education development of the second half of the XIX – beginning of the XX centuries is examined in the article.

**Key words:** criteria, periodization, school natural education.

Дата надходження статті

„26” вересня 2008 р.

УДК 378.11 „1991/2008”

І.М.ДАРМАНСЬКА,

кандидат педагогічних наук, доцент

(м.Хмельницький)

**Функції державних службовців сфери управління освітою (1991-2008 рр.)**

У статті автор розглядає основні питання відносно становлення прямих та делегованих функцій державних службовців в історичному аспекті. Ці функції відносяться до сфери управління освітою і розглядаються в контексті Закону України „Про освіту”, який був прийнятий на початку становлення незалежної держави і з часом був змінений. У даному напрямі розглядаються позитивні та негативні аспекти становлення цих функцій.

**Ключові слова:** державна служба, управління освітою, функції.

Постановка проблеми в загальному вигляді... В Україні, яка стала на шлях розвитку як суверенна, незалежна, демократична, соціальна, правова держава, активно проходить процес формування власної системи права. Представники органів законодавчої та виконавчої влади постійно працюють над вдосконаленням змісту нормативно-правових актів, від яких залежать функціональні обов'язки органів управління освітою. Державні службовці сфери освіти наділені повноваженнями, які вказані в Законі України „Про освіту”. Саме цей документ є одним із перших законів, які були прийняті Верховною Радою в період здобуття незалежності нашої держави. Перша його редакція з'явилась в 1991 році. Це були роки уявленнь про стрімке здійснення позитивних перетворень та трансформаційних процесів у галузі освіти, культури, економіки та виробництва.

Вказана редакція Закону України „Про освіту” містила багато позитивних новацій, запозичених із нормативних документів країн Європи та світу. Позитивним визнається той факт, що цей закон є базовим для освітянської сфери та слугує основою щодо прийняття інших документів.

У 1996 році з'явилась необхідність внести певні корективи до цього закону, оскільки деякі його положення увійшли в протиріччя із соціально-політичними та економічними процесами в державі. Ці процеси позитивно вплинули на зміну або внесення доповнень в норми освітянських законодавчих актів.

Функції органів управління освітою знаходяться в безпосередній залежності від змісту державних документів, а саме Закону України „Про освіту”, Закону України „Про місцеве самоврядування в Україні”, Типового положення про управління освіти обласної державної адміністрації та ін.

Систему органів управління освітою розглядають на трьох рівнях: державному, обласному, міському (районному). Процес управління наділений характером циклічності та функціональним підпорядкуванням.

Ефективність управлінської діяльності, що відповідає закономірностям соціального управління та максимально сприяє розвитку системи освіти, у великій мірі визначається правильним розумінням її функцій та пов'язаних з ними проблем. У функціях проявляються суть і зміст, цілі та завдання управління. Функціональне дослідження має ту позитивну якість, що дозволяє отримати повну характеристику життєдіяльності елементів системи управління, встановити взаємозв'язки елементів і факторів, що визначають порядок включення елементів у ціле.

Зважаючи на подвійність підпорядкування органів управління освітою в регіоні (місцевим органам державної виконавчої влади і органам місцевого самоврядування та вищим органам державного

управління освітою), базуючись на положеннях законодавчих і нормативних актів, визначимо п'ять видів їх функцій:

1. Прямі функції органів управління освітою в регіоні, визначені Законом України „Про освіту”.
2. Похідні функції органів управління освітою, що походять із завдань управління освітою, визначених Типовим положенням про управління освіти обласної державної адміністрації.
3. Делеговані функції регіональних органів управління освітою як структурних підрозділів місцевих органів державної виконавчої влади та місцевого самоврядування, що визначаються з повноважень цих органів у галузі освіти відповідно до Закону України „Про освіту”.
4. Делеговані функції регіональних органів управління освітою як представників Міністерства освіти і науки України в регіоні, що визначаються з його повноважень відповідно до Закону України „Про освіту”.
5. Делеговані функції органів управління освітою в регіоні як структурних підрозділів органів місцевого самоврядування, що визначаються з їхніх повноважень в галузі освіти згідно із Законом України „Про місцеве самоврядування в Україні”.

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

*Формулювання цілей статті...* Метою статті є здійснення аналізу змісту прямих і делегованих функцій державних службовців сфери управління освітою із визначенням позитивних і негативних процесів, що відбувались в період становлення України як незалежної держави.

*Виклад основного матеріалу...* Функції органів управління освітою визначаються як основні положення, якими має керуватися державний службовець у своїй діяльності. В загальному вигляді до них ми відносимо розробку та прийняття управлінських рішень, їх корегування і введення в дію. Розглянувши їх детально, ми можемо виділити прямі, похідні та делеговані функції, які містяться в Законі України „Про освіту”.

Визначивши прямі функції державних службовців сфери управління освітою, проаналізуємо їх становлення в порівнянні із старою і новою редакцією Закону України „Про освіту”:

1. Здійснення державного контролю за діяльністю закладів освіти незалежно від форм власності.  
Перед поданням у Верховну Раду Української РСР проекту Закону в редакції 1991 року його розробниками було вивчено досвід децентралізованого управління в галузі освіти у США. Основні ідеї цієї системи були закладені в багатьох положеннях старої редакції закону. Разом із позитивними результатами в процесі розвитку системи освіти в Україні в період з 1991 року по 1996 рік мали місце й суттєві недоліки, що спричинилися фактами значного пом'якшення децентралізації в управлінні системою. Проходив процес неконтрольованого та необґрунтованого відкриття приватних вищих навчальних закладів і закриття закладів освіти, що функціонують на основі державної та комунальної власності. Тому новий колектив розробників проекту закону в редакції 1996 року, що є позитивним, більшої уваги надав вивченню систем централізованого управління освітою в таких країнах, як Німеччина, Франція і повернувся до власне українського досвіду, що мав місце до 1991 року. На цій основі в новій редакції закону з'явилась стаття про державний контроль за діяльністю закладів освіти.

2. Управління закладами освіти, що є у комунальній власності, підпорядкування місцевих органів управління освітою у здійсненні своїх повноважень місцевим органам державної виконавчої влади, органам місцевого самоврядування та відповідним державним органам управління освітою у порядку, встановленому Кабінетом Міністрів України.

Насаджуючи політику децентралізації та видимої „демократизації” в сфері управління освітою, розробники проекту старого варіанту закону заклали в його зміст дивну формулу, яка гласить, що для управління освітою можуть створюватися відповідні структурні підрозділи виконавчих комітетів місцевих Рад. Таке формулювання не є обов'язковим для виконання. Воно допускає положення, що такі органи можуть і не створюватися. Дія цієї норми призвела до того, що в ряді регіонів України було здійснено скорочення штатів регіональних органів управління освітою до розмірів, нижчих необхідного мінімуму, що дозволяє здійснювати управління системою. А в деяких випадках було здійснено злиття цих відділів виконкомів із спорідненими за функціями з ними. В новій редакції закону імперативно визначено необхідність створення регіональних органів, які здійснюють управління закладами освіти, що є у комунальній власності. Позитивним також є те, що в новому законі визначена управлінська вертикаль в галузі управління освітою, в якій регіональні освітянські управлінські органи мають подвійне підпорядкування. У здійсненні своїх повноважень вони підпорядковані місцевим органам державної виконавчої влади, органам місцевого самоврядування та відповідним державним органам управління освітою.

3. Визначення відповідності освітніх послуг державним стандартам і вимогам шляхом ліцензування, інспектування, атестації та акредитації закладів освіти у порядку, встановленому Кабінетом Міністрів України.

Свідченням посилення ролі держави щодо контролю за змістом, рівнем і обсягом освітньої підготовки учасників навчально-виховного процесу є включення в нову редакцію закону положення про державні стандарти освіти. Стандартизація освітньої діяльності є процесом, який розповсюджується в освітньому просторі світовому і є показником устремління до впорядкованості системи освіти тієї чи іншої країни, її прагнення досягнути у цій справі кращих світових зразків. Досвід розробки та запровадження стандартів освіти по ліцензуванню, атестації та акредитації закладів освіти показує, що в Україні поступово формуються механізми і способи оптимального та ефективного здійснення цієї важливої контрольної державної функції.

4. Призначення керівників закладів освіти, що є у комунальній власності за попереднім погодженням із місцевими органами державної виконавчої влади та органами місцевого самоврядування.

У редакції закону 1991 року окремої статті щодо керівника закладу освіти не було виписано. Про це вказано лише в двох останніх пунктах статті 16. Тобто зазначено, що заклади освіти можуть створюватися також приватними особами, але положення про порядок призначення керівників таких закладів у ньому відсутнє. Це було справою та компетенцією власника закладу освіти. Така ситуація призвела до того, що на посаду керівників навіть вищих закладів освіти в ранзі інститутів у ряді випадків призначались особи, які не тільки не мали вчених ступенів або знань, а й відповідної за фахом базової вищої освіти. В новій редакції Закону законодавцем зроблено спробу ліквідувати вище зазначені недоречності і посилити рівень підконтрольності керівників закладів освіти).

До делегованих функцій органів управління освітою як представників Міністерства освіти і науки України, нами віднесено:

1. Реалізація державної політики в галузі освіти.

На час прийняття нової редакції закону в Парламенті держави йшло активне обговорення та відбувався процес розробки Закону України „Про місцеве самоврядування в Україні”, де для органів місцевого самоврядування визначались досить важливі повноваження в галузі освіти. Тому в новій редакції Закону органи державної виконавчої влади і місцевого самоврядування визначені суб'єктами державної політики в галузі освіти.

2. Внесення до Міністерства освіти і науки України пропозицій з питань змісту освіти; розробка та узгодження програм розвитку освіти; контроль за дотриманням державних стандартів; розробка пропозицій щодо встановлення обсягів бюджетного фінансування закладів освіти; укладення угод про співробітництво; участь у проведенні акредитації вищих закладів освіти, контроль за дотриманням законодавства; здійснення керівництва закладами освіти, що належать до сфери управління місцевих органів державної виконавчої влади та органів місцевого самоврядування.

Запроваджуючи в життя політику децентралізації управління освітою в Україні, розробники Закону старої редакції зафіксували в ньому і подали на розгляд Верховної Ради положення, що значно звужують функції центральних органів державного управління освітою, залишивши за ними функції визначення державної політики в галузі освіти та управління навчально-виховними закладами республіканського значення. Це призвело до того, що на посади завідуючих відділами освіти в деяких містах і районах, начальників обласних управлінь освіти стали призначати без узгодження із вищими органами управління освітою осіб з числа педагогів, які у передвиборчих компаніях виборів глав адміністрацій були найбільш активними, але не являлись найбільш підготовленими професіоналами в галузі освіти.

Ідея децентралізації управління системою освіти не спрацювала на ґрунті українського освітнього простору. Тому в новій редакції Закону законодавець закріплює виважені норми, що посилюють дію принципу централізації управління освітою з боку центральних державних органів).

3. Взаємодія в межах повноважень, визначених законодавством, з органами громадського самоврядування в освіті.

Розробники старого варіанту Закону запропонували імперативно створити ради навчально-виховних закладів, а також районні, міські ради з питань народної освіти. В період бурхливого розвитку демократичних процесів, що відбувались в Україні, ця норма ейфорично була сприйнята як панацея, яка буде сприяти регіональному розвитку освіти та розвитку кожного навчального закладу зокрема. Моментально в пресі з'явилась маса публікацій щодо можливої ефективної діяльності цих рад. Відбувались навіть захисти дисертаційних досліджень, в яких обґрунтовувалися оптимальні напрями, методи та прийоми їх роботи. Але, разом з тим, у більшості випадків керівники регіональних органів управління освітою, керівники закладів освіти змушені були створювати такі ради, виконуючи норму Закону. Проте належної ефективності в більшості випадків в результаті своєї діяльності вони не принесли.

Тому в новій редакції Закону законодавець повернувся до традиційних, давно адаптованих в освітньому просторі України і більш-менш дієвих форм громадського самоврядування в освіті. Разом з тим, система освіти і кожен її заклад є відкритими інституціями, їх співпраця із соціальними та економічними мікро- та макросередовищами і всіма учасниками навчально-виховного процесу є абсолютно необхідним процесом, але він має бути педагогічно та організаційно доцільним і виваженим).

*Висновки...* Таким чином, вказані нами функції державних службовців сфери управління освітою у своїй сукупності направлені на діяльність з управління в цілому, а інші – на управління виконанням чітко визначених завдань. Тобто функціональне наповнення діяльності державних службовців ми розглядаємо як окремих вид реалізації управлінських повноважень. Ці напрями повноважень не могли з'явитись спонтанно, а пройшли шлях становлення. Позитивні зміни в законодавчих актах, які відбуваються з урахуванням ретроспективності, суттєво впливають на функціонування освітянської сфери. Враховуючи соціальне, політичне та економічне становище в державі, вони будуть вдосконалюватися, переглядатися та вводиться в дію. Але, разом з тим, необхідно завжди пам'ятати помилки минулого, що призвели до негативних наслідків, враховувати їх і прагнути до досконалості. При цьому порівняння раніше існуючих норм законодавчих актів і норм сьогодення може суттєво вплинути на реалізацію державної політики в сфері управління освітою.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Вовк Л. П. Словник навчально-педагогічних понять і термінів: метод. посіб. / [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] / Микола Миколайович Дарманський. – Хмельницький : Поділля, 1997. – 384 с.

#### Анотація

*И.Н.Дарманская*

#### **Функции государственных служащих сферы управления образованием (1991-2008 гг.)**

*В статье автор рассматривает основные вопросы относительно становления прямых и делегированных функций государственных служащих в историческом аспекте. Эти функции относятся к сфере управления образованием и рассматриваются в контексте Закона Украины „Об образовании”, который был принят в начале становления независимого государства и со временем был изменен. В этом направлении рассматриваются позитивные и негативные аспекты становления указанных функций.*

**Ключевые слова:** государственная служба, управление образованием, функции.

#### Summary

*I.M.Darmans'ka*

#### **Functions of Civil Servants of the Sphere of Education Management (1991-2008)**

*The author of the article examines the main questions as for the setting of the direct and delegated functions of civil servants in the historical aspect. These functions are connected with the sphere of education management and are regarded in the content of the Law of Ukraine "About Education", which was passed at the beginning of foundation of the independent state and subjected many changes in the course of time. In this direction positive and negative aspects of settings of the above-mentioned functions are examined.*

**Key words:** civil service, education management, functions.

Дата надходження статті

„17” вересня 2008 р.

УДК 378.112+37.034:340

**О.І.ДЕНИЩИК,**  
*здобувач*  
*(м.Хмельницький)*

#### **Студентське самоврядування – важлива педагогічна умова формування моральної культури майбутніх фахівців у галузі права**

*Стаття присвячена розвитку студентського самоврядування на сучасному етапі. На основі аналізу наукової літератури, зарубіжного та вітчизняного досвіду роботи розглядаються актуальні проблеми діяльності самоврядних структур – невід'ємної складової демократизації вищої школи. Розкрито сутність поняття „студентське самоврядування”, мету його створення, напрями діяльності, роль у формуванні моральної культури студентства.*

**Ключові слова:** студентське самоврядування, майбутні юристи, моральна культура.

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* Формування в молоді моралі й духовності є однією з найважливіших проблем. Адже без вирішення цього питання стає неможливим подальший соціальний прогрес в Україні. Тому в сучасних умовах, турбота про мораль, духовність повинна бути важливим



чинником національного, громадянського виховання майбутніх юристів у системі вищої школи, бо бездуховні, аморальні особистості не можуть творити добро людям.

У цьому контексті важливе значення має пошук організаційних і педагогічних умов удосконалення системи формування моральної культури в процесі професійної підготовки фахівців у галузі права. Тому мету статті ми вбачаємо в обґрунтуванні ролі студентського самоврядування в цьому процесі.

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...* У практиці української школи самоврядування з'явилося завдяки працям А.Макаренка, який науково обґрунтував ідею використання колективу з метою виховання особистості. Теорія колективного виховання одержала послідовний розвиток у педагогічних працях і досвіді В.Сухомлинського.

В останні десятиліття наукові дослідження вітчизняних і зарубіжних педагогів та психологів були спрямовані на розвиток виховних функцій студентського колективу і самоврядування у ньому (Т.Буяльська, В.Даниленко, Є.Димов, Л.Жалдак, В.Рябченко, Н.Степашов, П.Стецюк, М.Фіцула, О.Чернишов, В.Шейко, О.Яцій та ін.)

*Формулювання цілей статті...* Метою статті є розгляд діяльності студентського самоврядування як важливої умови формування моральної культури майбутнього юриста.

*Виклад основного матеріалу...* Побудова в Україні громадянського суспільства передбачає як обов'язковий його атрибут публічну самоорганізацію громадян поза межами системи державної влади. Наявність такого явища в різних сферах суспільного життя свідчить про демократичний характер відносин, які панують у тому чи іншому суспільстві.

Саме тому *студентське самоврядування* як суспільне явище, як різновид публічної самоорганізації однієї з найбільш соціально активних груп населення країни є сьогодні не тільки ознакою процесу утвердження основ громадянського суспільства, але й своєрідним барометром рівня демократичності суспільства в цілому.

Після встановлення незалежності України студенти більшості вузів були кинуті напризволяще, залишилися один на один зі своїми проблемами, особливо в соціальній сфері. Неорганізованість студентського громадського життя зробила можливим політичне маніпулювання студентством. У період екстремальних політичних ситуацій (наприклад, вибори Президента України 2004 року) різного роду політичні партії та кланові угруповання намагаються перетворити студентів у безкоштовний атрибут політичної боротьби, або в додаток до так званого адмінресурсу. Керівництво вищих навчальних закладів через відсутність дійових молодіжних організацій та органу, які представляв інтереси всього студентського колективу, фактично позбавлене можливості повноцінно співпрацювати і допомагати студентству.

У той же час, як зазначає В.Рябченко, ті конфлікти, проблеми, які виникають у студентів на міжособистісному рівні, в університетах США, Західної Європи вирішуються через чітко діючий державний механізм правового регулювання. У них сформоване середовище, яке має потужний виховний вплив не тільки на студентів, а й на всіх, хто знаходиться в сфері його діяльності. Це середовище структурізоване різноманітними громадськими об'єднаннями, які в основному мають характер клубів за інтересами [1].

Інтереси студентів західноєвропейських університетів захищають студентські спілки (студентські уряди, ради). Кожний зарахований до університету автоматично стає членом такої спілки і має право бути прийнятим до Національної спілки. Її посвідчення не лише підтверджує статус студента та ідентифікує його особу, а й надає право користуватися різноманітними послугами спілки. Так, студентська спілка Стаффордширського університету має у своєму розпорядженні два бюро подорожей, дві крамниці, дві кав'ярні, чотири бари, причому ціни в останніх є найнижчими у Великій Британії. Популярні консультаційні послуги спілки з широкого діапазону питань – від пошуків житла до отримання позик.

Організація дискотек, вечорів, виставок, клубів, зустрічей за інтересами – це справа не викладачів, а студентів. Наприклад, студентська асоціація університету Роберта Гордона опікується роботою понад 30 клубів, товариств та інших об'єднань за інтересами [2].

В університеті штату Айова (США) функціонує понад 500 громадських структур, діяльність яких підтримується і контролюється університетом. За кожним з цих формальних студентських угруповань закріплено куратора з числа адміністраторів, викладачів, співробітників університету. Ці студентські організації (клуби) мають індивідуальні реєстраційні номери, субрахунки, на яких фіксується прихідна і витратна частини їхніх бюджетів. Крім власних членських внесків, спонсорської підтримки, студентські громадські структури можуть розраховувати на солідну фінансову підтримку з боку університету шляхом обґрунтування доцільності програм проектів своєї діяльності. При цьому поточні витрати наявних на своєму рахунку коштів студентський клуб (організація) може здійснювати тільки після узгодження зі своїм куратором [1].

Проблеми студентського колективу Вищої бібліотечно-інформаційної школи (Штутгарт) вирішуються студентською радою, а також президентом, заступником і секретарем. Повсякденними справами

студентства опікується виконавчий комітет, який разом із студентською радою представляють інтереси спілки в університетському сенаті і можуть безпосередньо впливати на процес прийняття рішень у цьому органі самоврядування [2].

Студентські організації в західноєвропейських університетах часто відіграють роль навчальних центрів, керують спортивними клубами, друкують газети, проводять різноманітні культурні, благодійні кампанії та акції.

В.Шейко підкреслює, що всі органи студентського самоврядування Великої Британії мають потужну фінансову підтримку – від університетів, державних установ, спонсорів, благодійних фондів, а також прибутки від власної комерційної діяльності.

Національна спілка студентів Великої Британії об'єднує більш ніж 5 мільйонів студентів. Щорічно проводить навчання близько 300 студентських керівників. Як правило, голови студентських рад отримують заробітну плату.

Заслугує на увагу організація самоврядування студентів Франції. Так, студентство вищих навчальних закладів представлено у різноманітних установах на всіх інституційних рівнях (університет, навчальний округ, державний і міжнародний рівень). Найбільший вплив мають студенти на рівні університету, де вони обираються до Центральних рад (Адміністративна рада, Наукова рада, Рада з питань навчання та університетського життя), студентських рад факультетів, рад об'єднаних факультетів та рад у гуртожитках.

Так, частка студентів у Центральній раді університету складає: в Адміністративній раді 20-25% від загальної кількості членів ради (30-60 членів ради); у Раді з питань навчання та університетського життя 40-50% від загальної кількості членів ради (20-40 членів ради); у Науковій раді 7,5-12,2% від загальної кількості членів ради (20-40 членів ради) [3].

М.Фіцула стверджує, що майже в усіх вищих навчальних закладах Ізраїлю є студентські асоціації, які проводять різноманітні заходи для студентів і пропонують їм багатоманітні послуги. Так, студентів університету ім. Д. Бен-Гуріона в Негеві об'єднує Студентська асоціація – позаполітична організація. Її керівників обирають щорічно: від кожного відділення по одному представнику. Представники студентів входять і до складу багатьох університетських органів, наприклад ради директорів, виконавчого комітету і сенату.

Студентська асоціація університету проводить різноманітні культурні заходи: щотижня організовує лекції, концерти, демонструє кінофільми, випускає студентську газету, допомагає студентам у працевлаштуванні, в пошуках житла тощо. Студенти мають можливість відвідувати синагогу і звертатися до рабина, відповідального за всі заходи, які стосуються досліджень єврейських традицій.

Студенти на добровільних засадах беруть участь в різних громадських проектах. Так, частину свого часу вони присвячують наданню допомоги дітям із проблемних сімей. Раз на тиждень студенти 4 години позанавчального часу (120 годин протягом навчального року) допомагають пристарілим, проводять гурткові заняття, уроки івриту та ін. Для студентів розроблені спеціальні брошури зі списками можливих робочих місць [4].

Право студентів на самоорганізацію свого публічного життя під час навчання визначені у Лімській декларації „Про академічну свободу та автономію вищих навчальних закладів” (1988 р.), яка проголошує право студентів на „...свободу думки, совісті, віросповідання, слова, зборів і об'єднань” (ст. 4); „участь студентів у своїх органах управління, особисто або колективно...” (ст. 10); „...свободу об'єднань..., включаючи право створювати і ставати членами професійних спілок для захисту своїх інтересів” (ст. 12) [5].

Основу для виникнення студентського самоврядування у вищих навчальних закладах України, як права студентства на публічну самоорганізацію, закладено в ст. 23 Конституції України Ціла низка статей визначає інші конституційні права і свободи.

Але повноцінно реалізувати ці права і свободи студенти можуть лише в тому навчальному закладі, де реально функціонують самоврядні структури, які представляють інтереси всього студентського колективу.

Правовою основою студентського самоврядування є також Закони України „Про освіту”, „Про органи самоорганізації населення”, „Про молодіжні та дитячі громадські організації”, „Про загальнодержавну програму підтримки молоді на 2004 – 2008 роки”, Укази Президента України та Постанови Кабінету Міністрів України, Концептуальні засади щодо стратегії і основних напрямів розвитку освіти у першій чверті XXI століття (Національна доктрина розвитку освіти, розділ V), інші нормативно-правові документи.

Найбільш повно визначені правові, організаційні, фінансові та інші засади функціонування органів студентського самоврядування в Законі України „Про вищу освіту”. Так, згідно з ч.1 ст.38 вони „...сприяють гармонійному розвитку особистості студента, формуванню у нього навичок майбутнього організатора, керівника”.

Основними завданнями, як це визначено у частині 3 статті 38, є: забезпечення і захист прав та інтересів студентів, зокрема стосовно організації навчального процесу; забезпечення виконання студентами своїх обов'язків; сприяння навчальній, науковій і творчій діяльності студентів; сприяння створенню відповідних умов для проживання і відпочинку студентів; сприяння діяльності студентських гуртків, товариств, об'єднань, клубів за інтересами; організація співробітництва зі студентами інших вищих навчальних закладів і молодіжними організаціями; сприяння працевлаштуванню випускників; участь у вирішенні питань міжнародного обміну студентами.

Нам імпонує визначення поняття студентського самоврядування, яке сформулював П.Стецюк, – як право студентської громади вищого навчального закладу самостійно вирішувати питання громадського життя студентів у рамках чинного законодавства та Статуту вищого навчального закладу. Під студентською громадою, на його думку, розуміється сукупність усіх студентів денної (очної) форми навчання вищого навчального закладу [6].

У рамках дослідження ректором Хмельницького університету управління та права було прийняте рішення про створення відповідних умов для виникнення студентського самоврядування та його утвердження, що дозволило уникнути його впровадження адміністративним шляхом. Попередньо нами вивчено досвід з цього питання в багатьох вищих навчальних закладах України.

Враховуючи думку студентства університету, було обрано три основних напрями. Перший передбачав створення організації, що охоплювала все студентське середовище інституту і дозволила сформувати самоврядну систему, яка сприяла гармонізації студентського життя на засадах демократії і саморегуляції. І така суто громадська, позапартійна, не підпорядкована ніяким зовнішнім структурам організація була створена в жовтні 2000 року.

За результатами рейтингового дослідження делегатами загальноуніверситетської конференції обрано студентську раду (виконавчий орган студентського самоврядування), затверджено „Примірне Положення про студентське самоврядування”. Остаточна редакція „Положення про студентське самоврядування та студентську раду”, з урахуванням результатів дослідження, затверджена конференцією студентів 29 жовтня 2002 року.

Другий напрям ґрунтувався на тому, що крім загальних інтересів, які стосуються всієї студентської громади вищого навчального закладу, є індивідуальні інтереси, уподобання, нахили, захоплення тощо, які не можна задовольнити в одній організації. Тому в університеті активізувався процес підтримки діяльності існуючих і створення нових молодіжних клубів за інтересами, товариств, студій тощо. Так, фан-клуб „Три Товстуні” об'єднав уболівальників команд КВК „Три Товстуні” та „Штрих-код”. Прихильники туризму створили туристичний клуб „Акма”, творча молодь – „Арт-студію”, студенти-виборці – „Клуб молодих виборців”, волонтери – „Клуб волонтерів” тощо.

Третій напрям передбачав реанімацію профспілкової організації студентів. З цією метою повністю оновлений склад профкому. З урахуванням досвіду роботи студпрофкомів Хмельницького національного університету та Кам'янець-Подільського національного педагогічного університету затверджений „Статут первинної профспілкової організації студентів та аспірантів”. У рамках дослідження ректором надана всебічна і зокрема матеріальна допомога в організації роботи студентської профспілки.

Система студентського самоврядування Хмельницького університету управління і права зображена у вигляді „дерева” на схемі.

Зважаючи на труднощі створення ефективного студентського самоврядування, систематично проводилось вивчення цієї проблеми. Результати перших досліджень (2000–2001 рр.) вказували на наявність, крім позитивних зрушень, також суттєвих недоліків. Так, окремі студенти звертали увагу на те, що „органи студентського самоврядування незалежні формально, фактично вони повністю підпорядковані ректорату”, „діяльність студради має декларативний характер”, „студрада не бере до уваги інтереси студентів...”, „студрада – просто „показуха” для інших вузів, а насправді вона зовсім не відображає інтереси студентів...”. Одночасно Ю.Тополь зазначає, що „студентська рада має немало здобутків, вона все більше набуває рис дійсного органу самоорганізації і саморегуляції студентської молоді” [7].

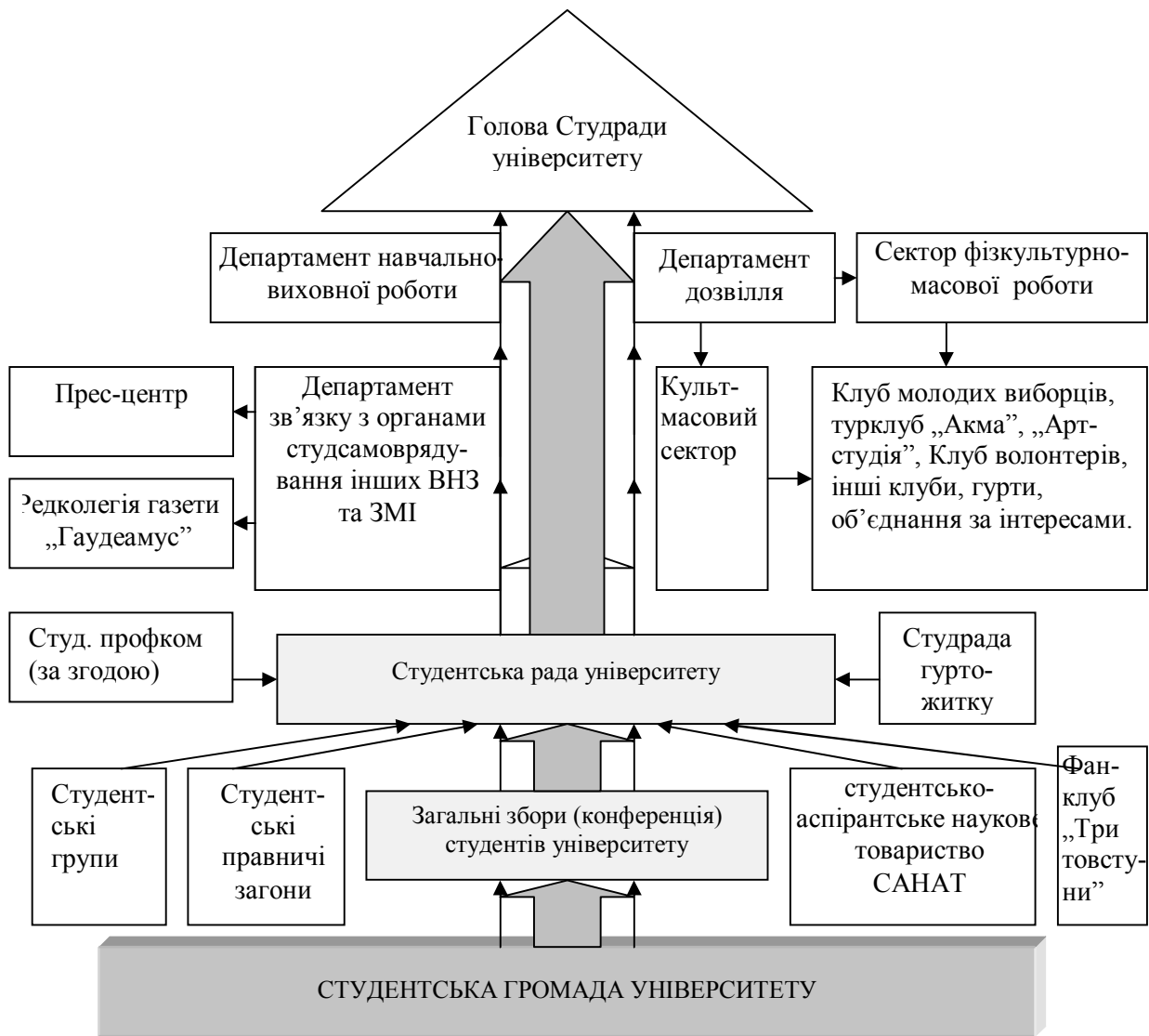


Схема. Дерево (модель) студентського самоврядування ХУУПу

За наслідками дослідження постійно вносились Вченій раді, ректорату пропозиції щодо подальшого удосконалення роботи студентських самоврядних структур, зокрема шляхом створення належних умов для їх функціонування, підтримки молодіжних ініціатив, формування соціокультурного середовища, молодіжних об'єднань, гуртів і клубів за інтересами тощо.

Анкетування, яке проводилось у 2004 – 2005 навчальному році (опитаний 51 студент-активіст), свідчить: 39,2% респондентів вважають, що рівень ефективності роботи студради є високим, а 51,0% – середнім і лише 9,8% – низьким. Третина респондентів стверджує, що студрада стала генератором забезпечення захисту прав та законних інтересів студентів, 39,2% показують, що її робота сприяла росту авторитету студента, 51,0% опитаних як позитивно відзначають, що органи самоврядування систематично виносять різноманітні питання на розгляд Вченої ради та ректорату, де вони, як правило, підтримуються. Так, за період 2002-2004 роки на основі подань студради видано близько 100 наказів (див. Документи архіву ХУУПу, поточні документи).

У центрі уваги органів студентського самоврядування, на думку опитаних, і надалі повинні бути (у порядку черговості) п'ять найбільш актуальних проблем: створення необхідних умов для відпочинку студентів (66,7%); захист прав, свобод і законних інтересів студентів (62,7%); організація та сприяння роботі молодіжних об'єднань, гуртів, клубів за інтересами, спортивних та оздоровчих секцій, КВК-руху тощо (52,4%); участь у міжнародному обміні студентів (49,0%); організація співробітництва зі студентами інших вищих навчальних закладів (47,0%).

У той же час 45,1% опитаних вважають за необхідне, щоб студентські самоврядні структури брали участь у роботі щодо виховання національної свідомості, патріотизму та високої моральної культури, а 43,1% – щоб вони сприяли роботі щодо формування політичної культури, вміння зробити свій власний моральний вибір.

Досвід роботи дає підстави стверджувати, що ефективно функціонуюче студентське самоврядування за умови надання йому різнобічної допомоги виступає важливим фактором удосконалення навчально-виховного процесу, який спрямовується на формування національної свідомості, духовності та громадянськості, виховання у студентства активної життєвої позиції і соціальної активності, оволодіння майбутніми юристами духом командної роботи та організаторськими якостями.

Активна участь у самоврядних студентських структурах сприяє становленню гармонійно розвиненої особистості, розширенню світогляду студентів і розвитку їхніх інтелектуальних здібностей, засвоєнню таких загальнолюдських цінностей ( гуманізму, справедливості, гідності, честі тощо ), набуттю необхідних знань, навичок і вмінь. Водночас ця участь створює умови для розвитку почуттів і волі, самооцінок та орієнтацій, самовираження і самоствердження.

Нам імponує думка О. Яція, який підкреслює, що студентське самоврядування – це не просто одна із конкретних форм демократизації вищої школи. Цей феномен може стати школою високої моральності та почуття громадянського обов'язку [8].

Виховний вплив колективу, як свідчать результати дослідження, зростає за умови активного функціонування студентського самоврядування, коли студенти виступають не тільки як виконавці тих чи інших виховних заходів, але й як організатори конкретних справ морального спрямування, відповідальні за них, що вимагає творчого підходу, ініціативи, бажання творити людям добро.

Формування моральної культури можливе за умов створення атмосфери співпричетності до активного життя колективу (групи, курсу, факультету, вищого навчального закладу), належного морально-психологічного клімату. Повноцінний моральний розвиток студента не може відбуватися в атмосфері нудьги, репродуктивних форм навчання тощо [8].

Ефективній роботі студентського самоврядування в сфері морального виховання сприяють традиції, побудова відносин довіри, взаємоповаги, відповідальності за себе та інших, взаємовимогливості.

Нами підтримується думка науковців щодо розвитку студентського самоврядування на рівні академічної групи, де воно залишається недостатньо дієвим.

Таким чином, узагальнені результати дослідження переконали нас у тому, що за умов відсутності впливових молодіжних організацій, органи студентського самоврядування зможуть брати активну участь у створенні сприятливих умов для соціального становлення, розвитку професійно необхідних якостей, формуванні моральної культури майбутніх юристів, залученні студентів до розробки нормативно-правових актів з різноманітних питань студентського життя.

Участь у студентському самоврядуванні дає змогу виявити потенційних лідерів, виробити в них навички управлінської та організаторської роботи, сформувати майбутню еліту нації. Без вирішення проблем студентського самоврядування неможливо досягти європейської якості освіти і підготувати конкурентоспроможних фахівців [4].

*Висновки та пропозиції...* Як відомо, в новій редакції Закону України „Про вищу освіту” передбачено норму про обов'язкову участь до 10% представників студентства у Вчених радах і самоврядних структурах вищих навчальних закладів. На наш погляд, навіть таке представництво є символічним, а тому потребує подальшого вивчення та його можливе збільшення.

Власний досвід роботи, результати дослідження свідчать про необхідність законодавчого розширення повноважень студентських самоврядних структур. Вважаємо, що необхідно передбачити участь студентства у виборах керівників усіх рівнів, оцінці якості організації навчально-виховного процесу та його переорієнтації на розвиток творчих потенцій студентської молоді, виховання активних свідомих громадян, патріотів України, організації та державній підтримці молодіжних ініціатив у розгортанні волонтерського руху, студентських трудових, зокрема правничих, загонів тощо. Ці та інші заходи сприятимуть залученню якомога більшої кількості студентів до участі в роботі молодіжних організацій.

Вважаємо, що становлення органів самоврядування, зміцнення їх авторитету в студентському середовищі, систематичне навчання молодіжного активу неможливі без законодавчого визначення обсягів фінансування молодіжних проблем, зокрема встановленні певного відсотку (8–10%) видатків згідно з щорічним кошторисом, джерелами якого мають бути як держава, так і місцеві органи влади, навчальні заклади, шляхом бюджетних відрахувань, створення різноманітних фондів, надання спонсорської допомоги, власної комерційної та іншої діяльності тощо.

Необхідно також відпрацювати чіткий механізм розподілу та використання коштів, які виділяються на цільові молодіжні програми або на конкретні виховні заходи, створення матеріально-технічної бази тощо. Бажано, щоб органи студентського самоврядування в цьому питанні грали ведучу роль.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:**

1. Журнал та основні нормативно-правові і організаційно-методичні матеріали наставника студентської групи. – [2-ге вид., пер. і доп.]. / авт. передмови та уклад. В.І. Рябченко. – К. : НАУ, 2000. – С.6-7.
2. Шейко В. М. Вища освіта в країнах Заходу: соціальні та етичні аспекти / В. М. Шейко. – Харків : ХДАК, 1999. – С.50-51.

3. Студентське самоврядування як невід'ємна складова демократизації вищої школи : рекомендації щодо проведення у ВНЗ першої лекції / уклад. : М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, К. М. Левківський, В. І. Даниленко; відп. ред. М. Ф. Степко. – К. : Знання, 2005. – С.14-16.
4. Управління університетом: проблеми та шляхи їх вирішення; матеріали міжнар. семінару (Львів, 23-24 лист. 2001 р.). – Львів-Дрогобич : Коло, 2002. – С.206-211.
5. Стецюк П. Конституційно-правові основи організації студентського самоврядування в Україні П. Стецюк / Управління університетом: проблеми та шляхи їх вирішення; матеріали міжнар. семінару (Львів, 23-24 лист. 2001 р.). – Львів-Дрогобич : Коло, 2002. – С.255-260.
6. Тополь Ю. О. Навчально-виховний процес в юридичному вузі очима студента-випускника: стан, проблеми, напрямки вдосконалення Ю. О. Тополь // Вісник ХІРУП. – 2003. – №1 (5). – С.255-260.
7. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / [Бартенева І. О., Богданова І. М., Бужина І. В. та ін.; Південноукр. держ. пед. ун-т (м.Одеса). – Одеса : ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2002. – С.305.
8. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2006. – С.326-327.

**Анотація**

**А.І.Денищук**

**Студенческое самоуправление – важное педагогическое условие формирования моральной культуры будущих специалистов в сфере права**

*Стаття посвячена розвитку студентського самоуправління на сучасному етапі. На основі аналізу наукової літератури, зарубіжного і вітчизняного досвіду роботи розглядаються актуальні проблеми діяльності самоуправленських структур – важливої складової демократизації вищої школи. Розкрито сутність поняття „студенческое самоуправление”, ціль його створення, напрямки діяльності, роль в формуванні моральної культури студентства*

**Ключевые слова:** студенческое самоуправление, будущие юристы, нравственная культура.

**Summary**

**O.I.Denyshchuk**

**Students' Self-Governing – the Important Pedagogical Condition of Moral Culture Formation of the Future Specialists in the Sphere of Law**

*The article deals with the problem of development of the students' self-governing on the modern stage. On the basis of the analyses of scientific literature, foreign and home experience of work, the actual problems of self-governing structures' activities – the important component of high school democratization are examined. The essence of the notion "students' self-governing", its creation's purpose, directions of the activity, its role in the formation of the students' moral culture is revealed.*

**Key words:** students' self-governing, future lawyers, moral culture.

Дата надходження статті

„18” вересня 2008 р.

УДК 371.134

**О.О.ЗАГІКА,**  
аспірант  
(м.Хмельницький)

**Особенности формирования технологической культуры педагога в условиях инновационного развития профессионально-технической освіти**

*У статті розглянуті науково-методичні підходи до формування технологічної культури педагога професійно-технічного навчального закладу в умовах інноваційного освітнього середовища.*

**Ключові слова:** технологізація освіти, інноваційний розвиток професійно-технічної освіти, педагогічна майстерність, технологічна культура, педагогічні технології, інноваційні педагогічні технології.

*Постановка проблеми в загальному вигляді... Сьогодні з уст педагогічної і наукової громадськості не сходить термін „технологізація освіти”. На цей процес, який історично триває безперервно, покладаються великі надії. Він покликаний удосконалити діяльність педагогів, привівши її у відповідність до вимог науково-технічного прогресу. Щодо педагогів, які працюють у сфері професійно-технічної освіти, то ця необхідність подвоюється у зв'язку з переходом підприємств до роботи в умовах ринкової економіки.*

Оскільки система професійно-технічної освіти в сучасних умовах розглядається як одна з галузей ринкової економіки, що забезпечує сферу виробництва та послуг кваліфікованими робітничими кадрами, то природно виникає необхідність єдиного системного підходу до планування й реалізації процесу професійного навчання. Так, виникла необхідність термінової розробки й реалізації комплексу заходів

щодо адаптації системи ПТО до ринкових умов, виведення її на якісно новий рівень. У цьому неабияка роль відводиться технологізації освіти, впровадженню інновацій в освітній процес, формуванню технологічної культури педагога професійної освіти.

*Аналіз досліджень та публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...* Проблемам інноваційного розвитку професійно-технічної освіти присвячені праці Н.І. Бугай, Л.І. Даниленко, Н.Г. Ничкало, В.В. Олійника, В.В. Паржницького, В.О. Радкевич, О.І. Щербак та ін. Аспекти технологізації освіти та технологічної культури педагога розглянуті у дослідженнях та публікаціях Б.П. Бричка, О. Єршової, Л.О. Комісарової, М.М. Левиної, В.М. Монахова та ін.

*Формулювання цілей статті...* У теорії філософії освіти XXI століття звертається увага на те, що особливо важливою є підготовка високопрофесійних педагогічних та науково-педагогічних працівників, які відповідають інтеграційному критерію „педагогічна майстерність – мистецтво комунікативності + нові технології” [4, 15]. Для оптимізації навчально-виховного процесу в сучасних умовах саме технологізація професійно-технічної освіти зумовлює необхідність формування технологічної культури педагога.

Покладаючись на дослідження науковців, спробуємо обґрунтувати необхідність технологізації освітнього процесу в ПТНЗ, виокремити науково-методологічні підходи до формування технологічної культури педагога професійно-технічного навчального закладу.

*Виклад основного матеріалу...* Дослідниця проблем професійно-технічної освіти Н.Г. Ничкало відзначає, що перспективи розвитку професійно-технічної освіти в умовах глобалізації та інтеграційних процесів – одна з надзвичайно актуальних і водночас складних проблем не лише в Україні, а й на міжнародному рівні. У даному контексті дослідниця звертається до Конвенції ЮНЕСКО з технічної і професійної освіти (10 листопада 1989 р.), у статті 4 якої зазначено: «Необхідно періодично переглядати структури технічної і професійної освіти, навчальні плани і програми, методи навчання і навчальні матеріали, а також форми співробітництва між шкільною системою і світом праці з тим, щоб забезпечити їх постійний зв'язок з досягненнями науково-технічного прогресу і розвитком культури, зі змінами у сфері зайнятості в різних секторах економіки [5, 134].

Дослідниця В.О. Радкевич переконана, що для ПТНЗ стає необхідною зміна пріоритетів у навчальному процесі, тобто перехід від навчання предметно орієнтованого (основна мета якого – передача змісту даної предметної галузі) до навчання, спрямованого на розвиток учня, на формування його мотиваційної сфери, незалежного стилю мислення і загальнонавчальних умінь. Це стосується не тільки викладання, а й системи оцінювання, яка поряд із загальнопізнавальними, загальнонавчальними і предметними знаннями має включати і способи діяльності, досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу, людей і власне до себе [7, 5].

В.О. Радкевич зазначає, що поряд з високим рівнем дидактичної компетентності для педагогів професійно-технічної освіти не менш важливою є наявність педагогічної майстерності, що ґрунтується на володінні педагогічними технологіями і педагогічною технікою спрямування теоретичних знань у професійно-практичну сферу діяльності. Отже, майстер виробничого навчання повинен володіти й розвивати в собі такі професійно значущі якості, як системне мислення, здатність до рефлексії, технологічну культуру, готовність до професійно-особистісного зростання, самоорганізації та самореалізації, особистісна, соціальна та спеціальна компетентності та ін. [8, 11].

Дослідниця Л.О. Комісарова відстоює думку, що в першу чергу у професійно-технічній освіті треба відійти від стереотипів. Мова йде не тільки про те, щоб майстер виробничого навчання вмів методично грамотно викладати, а також був професіоналом високого рівня. Майстерність визначається вміннями систематизувати, планувати професійну педагогічну діяльність, визначати для себе, якою повинна бути послідовність педагогічних дій. А для цього необхідно формувати технологічну культуру майстрів виробничого навчання, адже висококваліфікованого робітника може підготувати лише досвідчений майстер [3, 30].

Сутність і шляхи формування технологічної культури педагога найбільш повно розкриті у дослідженнях М.М. Левиної. Під технологічною культурою розуміється оволодіння логікою професійної поведінки педагога, досвідом креативної діяльності, способами організації технологічних процесів, адаптація їх до цілей гуманізації та гуманітаризації освіти.

Інші дослідники розкривають сутність технологічної культури через акцентуацію її нормативної функції, підкреслюючи тим самим необхідність носіїв культури дотримуватися освітніх стандартів за допомогою використання певних дидактичних модулів (В.М. Монахов, Ю.О. Овакімян, В.П. Пустовойтов, Б.Н. Полозов) [3, 31].

Б.П. Бричок робить висновок, що технологічна культура педагога – це його професійна компетентність, що передбачає здатність вчителя орієнтуватись у інформаційному просторі, володіти й оперувати інформацією відповідно до потреб високотехнологічного суспільства, застосовувати технології у педагогічному процесі, давати оцінку процесові й досягнутим результатам [1, 32].

Саме тому, як констатує дослідниця О.Єршова, ефективним у даній ситуації є використання інноваційних технологій навчання, спрямоване на розкриття творчого потенціалу й особистості кожного учня, діагностику особистісного розвитку, ситуаційне проектування, адже майбутній робітник повинен бути не тільки грамотним, а й компетентним: повинен вміти використовувати одержані знання в умовах сучасного виробництва, вміти орієнтуватися у виробничій ситуації, вирішувати виробничі проблеми, швидко перебудовуватися на виконання інших завдань – тобто жити в умовах ринкової економіки.

І саме від педагогів професійної освіти насамперед залежить, чи отримають учні необхідні знання та навички, чи зможуть їх творчо використовувати, чи стануть вони професійно грамотними, конкурентоспроможними робітниками. Тому викладачі спеціальностей та майстри виробничого навчання працюють над освоєнням нових педагогічних технологій і застосовують їх у своїй педагогічній діяльності [2, 16].

В.В.Паржницький розкриває сутність педагогічної технології, визначаючи різницю між нею і методами та методикою навчання. Він наголошує на тому, що педагогічні технології ширші за змістом від методів навчання чи методики навчання. Якщо метод навчання – це спосіб взаємопов'язаної діяльності викладача та учнів, спрямований на вирішення комплексу завдань навчально-виховного процесу, а методика навчання – це система науково обґрунтованих методів, правил і прийомів навчання предмету, то технологія навчання – це інструментарій досягнення мети навчання (систематичне та послідовне впровадження на практиці попередньо спроектованого процесу навчання, система способів і методів досягнення мети при управлінні процесом навчання). Сутність педагогічних технологій полягає в попередньому проектуванні процесу навчання з врахуванням дидактичних цілей і необхідного рівня засвоєння. Педагогічна технологія у процесі навчання складається зі змістового і процесуального компонентів. Змістовий компонент містить концептуальну, діагностичну та дидактичну складові, а процесуальний визначає процес навчання.

Дослідник пропонує класифікувати педагогічні технології за трьома напрямками: мотиваційні (забезпечення оптимального педагогічного спілкування; індивідуальний підхід до учнів, підвищення оцінки особистості; переконання, орієнтація на особисті приклади; формування професійного інтересу, забезпечення зацікавленості; орієнтація на практичну сутність навчального матеріалу; орієнтація на конкретну професійну діяльність); діяльнісні (репродуктивні – алгоритмічні дії або дії за чітко описаними правилами, інструкціями у відомих умовах; проблемно-розвиваючі – навчання вміню самостійно приймати рішення, виконувати завдання, які вимагають перенесення відомих знань і способів діяльності в новій ситуації та спрямовані на розвиток професійного мислення; евристичні – організація діяльності продуктивного характеру, застосування системи методів проблемно-мотиваційного навчання, завдань, спрямованих на пошук нових способів діяльності, самостійного вирішення завдань, виявлення творчості); управлінські (встановлення вихідного стану процесу, який підлягає керуванню: виявлення актуальних для вивчення даної теми знань, умінь, досвіду учнів, їхніх індивідуально-психологічних особливостей; визначення програми дій: вибір педагогічних технологій засвоєння; отримання інформації про засвоєння: контроль знань та умінь учнів; опрацювання інформації про засвоєння з метою визначення оцінки; відпрацювання коригуючих впливів і прийняття рішень про доповнення до програми дій для кращого засвоєння навчального матеріалу [6, 63-65].

Зважаючи на те, що до педагогічної технології входить система умінь, що забезпечує проектування й реалізацію навчально-виховного процесу, педагог професійного навчання має оволодіти вміннями організації кожного етапу професійно-педагогічної діяльності на основі врахування низки чинників пріоритетності цілей професійно-технічної освіти, специфіки змісту навчання, вікового й освітнього рівня учнів, фізичного стану, рівня навчально-методичного та матеріально-технічного забезпечення.

Реалізація педагогічних технологій передбачає володіння кожним педагогом професійної школи педагогічною технікою, тобто способами і засобами керування собою та впливу на інших, спрямованими на організацію педагогічної взаємодії з учнями. До засобів педагогічної техніки відносять психологічні вміння, що забезпечують володіння собою, способами реалізації, емоційної самореалізації, заміни негативних емоцій на позитивні, створення робочого творчого самопочуття.

Педагоги професійної школи зможуть реалізовувати сучасні дидактичні концепції за умови, якщо їхня діяльність здійснюватиметься на широкій науковій основі, зокрема з урахуванням провідних теоретичних положень, обґрунтованих вченими з проблем теорії і методики професійної освіти, педагогічною досвідом, що відображає нове мислення викладачів і майстрів виробничого навчання. Безумовно, це потребує від педагогів ПТНЗ готовності до діяльності дослідницького характеру, зокрема вміти здійснювати аналіз виробничого або педагогічного процесу, виявляти причини, що призвели до негативних наслідків, визначати педагогічні умови, котрі забезпечують результативність процесу навчання, критерії оновлення змісту професійної освіти, проектувати педагогічні технології, моделювати навчально-виробничий процес тощо.

Зміни, що відбуваються в системі професійно-технічної освіти, спонукають нас до удосконалення навчально-виховного процесу, пошуку нових методик та технологій. Адже підвищення якості



професійної підготовки майбутніх фахівців можливе лише за умови ефективної організації навчально-виховного процесу.

Ми намагалися дослідити особливості формування технологічної культури педагога та умови впровадження інноваційних освітніх технологій в навчальний процес ПТНЗ (на прикладі Вищого професійного училища №25 м. Хмельницького) через науково-методичну проблему, яка й виражає ці особливості, враховує специфіку інженерно-педагогічного колективу та учнівського контингенту професійно-технічного навчального закладу, становить єдину систему роботи, виражає комплексний підхід до вирішення даного питання.

Обравши п'ять років тому єдиною методичною темою „Особистісно-професійний розвиток і саморозвиток педагога та учня”, ми вмістили в неї всі завдання, які були і є дотепер на часі для системи ПТО. Активне впровадження інноваційних технологій органічно вплелось в завдання, що виходили з поставленої перед колективом науково-методичної теми.

Ми розуміли: щоб механізм впровадження інноваційних педагогічних технологій запрацював, педагог має: володіти технологією, яка дозволяє правильно організувати навчальний процес з учнями; розуміти закони соціального розвитку; володіти знаннями сучасної педагогіки.

Одним із напрямів дослідницької діяльності викладачів і майстрів виробничого навчання є розробка та експериментальна перевірка педагогічних технологій, запропонованих навчально-методичних комплексів. Надається перевага особистісно орієнтованим, розвивальним, активним та інтерактивним методам і формам організації навчального процесу, при яких навчальний процес відбувається на основі постійної активної взаємодії учнів та педагогів.

Проте наш досвід підтверджує висновки науковців, які досліджують актуальні проблеми професійно-технічної освіти, про те, що специфіка системи ПТО породжує ряд проблем у впровадженні інноваційних технологій. Так, організація самостійної роботи педагогів по засвоєнню інноваційних педагогічних технологій впирається в складні соціально-економічні умови, в яких перебувають інженерно-педагогічні працівники, в консерватизм і низьку мобільність певної частини педагогічного колективу, у професійне старіння окремих педагогів (неприйняття нового, канонізація власного досвіду) та морально-естетичне старіння (нерозуміння молоді, її смаків та інтересів); недостатній професіоналізм і кваліфікація частини майстрів виробничого навчання, якими стають в основному колишні учні цього ж навчального закладу.

Нелегко працювати і з контингентом ПТНЗ, значній частині якого властиві низький рівень знань та умінь, відчуження від навчальних цінностей і завдань, відраза до навчання. Педагог має докласти чимало зусиль, аби розбудити в такому учневі інтерес до навчання, до професії, пізнавальну активність. При цьому вибір навчальних технологій має велике значення.

*Висновки і перспективи подальших досліджень...* Отже, якісні зміни в підготовці майбутніх фахівців зумовлюють необхідність формування технологічної культури педагога в умовах інноваційного розвитку ПТНЗ, пошуку шляхів оптимізації освітнього процесу, запровадження в навчальний процес нових форм і методів організації навчальної діяльності учнів.

Діяльність педагога професійного навчання, пов'язана з проектуванням і реалізацією педагогічних технологій, буде ефективною за умови наявності в нього системи прогностичних, проектувальних, конструктивних, організаційних, комунікативних, рефлексивних, аналітичних та інших умінь.

Для цього потрібно створити оптимальні умови в ПТНЗ, а саме: мотиваційні, кадрові; матеріально-технічні; науково-методичні; фінансові; організаційні, нормативно-правові; інформаційні.

Крім того ми дійшли висновку, що інноваційний педагогічний досвід є досвідом колективним. Проте при виборі конкретних технологій, стратегії і тактики навчальної діяльності колектив має врахувати умови, в яких перебуває, або ж змінити їх для того, щоб освіта набула для учнів істинно життєвого сенсу. Тому кожен професійно-технічний навчальний заклад має стати певною моделлю такого досвіду зі своєю, ефективною саме для даного закладу структурою, зі своєю стратегією та перспективою.

#### **Список використаних джерел та літератури:**

1. Бричок Б. П. Сутність педагогічної культури викладача ВНЗ / Б. П. Бричок // Педагогічний дискурс : зб. наук. праць. – Хмельницький : ХГПА, 2007. – Вип.2. – С.29-31.
2. Єршова О. Педагогічні технології у професійному навчанні / О. Єршова // Професійно-технічна освіта. – 2005. – №2. – С. 16-17.
3. Комісарова Л. Формування технологічної культури майстрів виробничого навчання / Л. Комісарова // Професійно-технічна освіта. – 2006. – №1. – С. 30-32.
4. Кремень В. Г. Філософія освіти XXI століття / В. Г. Кремень // Педагогіка і психологія. – 2003. – №1. – С.15.
5. Ничкало Н. Г. Професійна освіта і навчання: проблеми взаємозв'язку з ринком праці / Ю. Вайс, Н. Ничкало, А. Сімак [та ін.] // Формування широкої кваліфікації робітників: Вклад ПТО у розвиток трудового потенціалу XXI століття (зб. матер., підгот. у рамках реалізації укр.-нім. Проекту „Підтримка реформи професійно-технічної освіти в Україні”) . – Ніжин : Аспект-Поліграф, 2007. – 168 с. – С. 134-147.
6. Паржницький В. В. Інноваційні педагогічні технології та шляхи впровадження їх у навчальний процес ПТНЗ // Професійно-технічна освіта: інноваційний досвід, перспективи: наук.-метод. зб. [упоряд. Н. І. Бугай]. – Вип.1. – К., 2005. – 236 с. – С. 63-70.

7. Радкевич В. Дослідницькі засади діяльності педагога професійної школи / В. Радкевич // Професійно-технічна освіта. – 2006. – №4. – С. 5-7.

8. Радкевич В. Інноваційні процеси у сучасній професійній школі / В. Радкевич // Професійно-технічна освіта. – 2005. – №1. – С. 9-11.

**Анотація**

**Е.О.Загіка**

**Особенности формирования технологической культуры педагога в условиях инновационного развития профессионально-технического образования**

*В данной статье автором сделана попытка проанализировать научно-методические подходы к формированию технологической культуры педагога профессионально-технического учебного заведения в условиях инновационной образовательной среды.*

**Ключевые слова:** технологизация образования, инновационное развитие профессионально-технического образования, педагогическое мастерство, технологическая культура, педагогические технологии, инновационные педагогические технологии

**Summary**

**O.O.Zagika**

**Peculiarities of forming of technological culture of the pedagogue within the conditions of innovational development of professional technical education**

*In the article the author attempts to analyze scientific-methodical approaches to the formation of the technological culture of a pedagogue of the professional technical school within the conditions of innovational educational surroundings.*

**Key words:** techologization of education, innovation development of professional technical education, mastership of the pedagogue, technological culture, pedagogical technologies, innovational pedagogical technologies.

Дата надходження статті

„22” жовтня 2008 р.

УДК 371.134+373.2:347.782

**Л.В.ЗДАНЕВИЧ,**

*кандидат педагогічних наук, доцент*

*(м.Хмельницький)*

**Підготовка майбутніх вихователів до використання творів живопису як засобу розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку**

*У статті описано підготовку студентів-дошкільників до використання творів живопису як засобу розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку, подано послідовність вправ за даною методикою, наведено приклади планування практичних занять з дітьми старшого дошкільного віку.*

**Ключові слова:** твори живопису, монологічне мовлення, діти старшого дошкільного віку, дидактична картина, планування.

*Постановка проблеми в загальному вигляді... У світовій науці на сьогоднішній день освітнє значення мистецтва набуло соціокультурного змісту і стало одним із провідних чинників розвитку особистості. В.П.Іванова вважала, що мистецтво дає людині унікальну можливість пережити чужий досвід зберігаючи власну автономність, і зумовлює таку універсальну самовизначеність кожній людині, якої та не досягла б, користуючись тільки засобами й інструментами логічного пізнання.*

*У субсфері „Світ мистецтва” Базового компонента дошкільної освіти в Україні розкрито зміст освіти дошкільника за основними для цього віку видами мистецтва – образотворчим, музичним, театральним, літературним. Кожне з них саме по собі важливе для становлення особистості дошкільника, його художньо-естетичного розвитку, виховання основ смаку. Їхній синтез ще більше посилює, урізноманітнює вплив на дитину, розкриває перед нею життя в його різноманітності та красі.*

*Важливою складовою системи естетичного виховання є мистецька діяльність дошкільника, яка об'єднує різні види образотворчої діяльності, а також словесну творчість. У ній узагальнено весь життєвий досвід дитини – чуттєвий, ціннісний, моральний, естетичний, пізнавальний, трудовий... Основна мета естетичного виховання – виховання культури почуттів – як естетичних і моральних, так і спеціальних (почуття лінії, форми, кольору, ритму, композиції, інтонації тощо).*

*Специфіка ознайомлення дошкільника з мистецтвом полягає в обмеженості її технологічного аспекту, з одного боку, в поєднанні з буянням дитячої фантазії, нескінченним рядом художніх образів, із другого. Самобутність останніх визначає мистецьку цінність духовних і рукотворних витворів, становить суть дитячої творчості. Головне завдання – розвинути в дитини сприйнятливості як базову особистісну*

якість, прищепити здатність „приймати”, „передавати”, „трансформувати”, тобто бути споживачем і творцем культури.

Тож послідовність навчально-виховного впливу мистецтва має такий вигляд: виховання емоційно-чуттєвої сфери – засвоєння елементарної інформації – оволодіння уміннями та навичками.

*Формулювання цілей статті...* Метою статті є розкриття актуальних питань підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до використання творів живопису як засобу розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку.

*Аналіз досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу...* Базовий компонент художньої освіти (сфера „Культура”, субсфера „Мистецтво”) є вихідним для шкільної освітньої галузі „Художня культура”, в основі якої лежить принцип інтеграції. Отже, мистецьку діяльність доцільно організувати за принципом інтеграції (гармонійного поєднання на заняттях і в різних життєвих ситуаціях музичних, літературних фрагментів, живопису, поезії) [6].

Відомо, що формальні знання не можуть бути єдиною і вичерпною основою становлення людської свідомості та розвитку особистості. Не менш важливими є чуттєві форми осягнення дійсності, які допомагають усвідомити її іманентне багатство, спонукають до ціннісного переживання явищ навколишнього світу і самого себе. Такими формами пізнання, як зазначає О.П. Рудницька, володіє мистецтво, котре потребує від людини і здатності відчувати красу твору, і водночас осмислювати свої переживання, вести художній діалог у площині особистісного досвіду.

Т.П. Агапова виокремлює дидактичні функції про сутність художніх творів мистецтва, а саме:

- *Інформаційна функція*, яка обумовлює передачу початкових знань одних людей іншим. Твори образотворчого мистецтва, які є продуктами творчості, за своєю природою мають нові ідеї, наукові знання, відкриття і таким чином є джерелом певної інформації.

- *Ілюстративна функція* творів образотворчого мистецтва більш широко використовується в дидактиці, тому що більшість художників беруть тематику своїх творів із літератури. Ілюстративна функція малюнків, живопису підсилює сприймання персонажів літературних творів, робить їх більш реалістичними та достовірними.

- *Мотиваційна функція* спрямована на творчу діяльність та дієвість творів образотворчого мистецтва різних напрямів. Особливість мотивів визначається перш за все тим, що, крім функцій спонукання та спрямування діяльності, вони надають її суб'єктам того чи іншого суб'єктивного, особистісного змісту, що є основою будь-якої творчої діяльності.

- *Сенсорна функція*. На основі чуттєвих уявлень відомий вітчизняний психолог О.В. Запорожець запровадив до наукового обігу термін „сенсорні еталони”, який розглядав як систему чуттєвих якостей предмета, людини, який є взірцем для досліджень об'єктів у їхній певній єдності та завершеності. Розкривають психологічний стан людини: радість, горе, захоплення, здивування та ін.

- *Евристична функція* творів мистецтва пов'язана з організацією процесу продуктивного творчого мислення. Розглядається сукупність властивих людині механізмів, що породжують рішення творчих завдань (Л.О. Калмикова).

Ураховуючи функції мистецтва, ми вважаємо необхідність використання творів живопису в навчально-виховному процесі дошкільного навчального закладу. Ю.Н. Хижняк підкреслює, що вплив краси в дошкільному віці на ніжну душу дитини величезний. А якщо навчити дитину бачити і розуміти її, аналізувати, і співвідносити, обмірковувати її, насолоджуватися нею і боротися за неї чи створювати власними рухами, вона виросте цілком гармонійно розвинутою людиною, яка зробить такими ж свої стосунки з іншими людьми, свою роботу.

Щоб співвіднести реальну обізнаність дітей з образотворчим мистецтвом, оптимальну для цього віку, визначити міру компетентності старшого дошкільника, доцільно звернутися до показників художнього розвитку дитини, обізнаності з творами живопису, означених Базовим компонентом. Там сказано, що випускник дитячого садка повинен:

- Мати уявлення про особливості образотворчого мистецтва як візуального, відрізнити його від інших;
- Знати спільні та відмінні риси основних видів образотворчого мистецтва (живопис, графіку, скульптуру, архітектуру, декоративно-ужиткове);
- Визначати основні жанри образотворчого мистецтва (пейзаж, портрет, натюрморт, побутовий жанр);
- Орієнтуватися в основних засобах вираження настрою, вміти їх характеризувати (лінія, колір, композиція, ритм);
- Уміти виражати свої почуття кольором, композиційним рішенням, послідовністю, формотворенням;
- Знати характерні особливості засобів художньої виразності;
- Продувати ідеї, експериментувати, досліджувати;
- Застосовувати досвід та знання в повсякденному житті;

- Виявляти естетичне ставлення до життя;
- Ціннісно ставитися до продуктів образотворчої діяльності;
- Мати художні пріоритети, жанрові уподобання.

Щоб сформувати в дитини перед вступом до школи необхідні вміння, знання, навички, потреби, ставлення, педагог повинен створити для цього належні умови, вирішити цілий ряд важливих освітніх завдань: розвивати у вихованців спостережливість, уміння порівнювати, відгукуватися на красу; ознайомлювати з творами образотворчого мистецтва; формувати особисту позицію при сприйнятті творів мистецтва [6].

Особливу роль у вихованні та навчанні відіграє розвиток у дошкільників художнього сприймання при ознайомленні з творами живопису. Важливо звернути увагу дітей на емоційний зміст картини, засоби, з допомогою яких художник передає настрої героїв, стан природи.

Діти дошкільного віку бачать живопис дещо інакше, ніж дорослі, але бачать і розуміють на своєму рівні, висловлюючи при цьому свою думку, враження. На нашу думку, твори живопису є одним із засобів розвитку зв'язного мовлення, який відбувається під впливом естетичного сприймання, почуттів і є природним. Саме це є основним фундаментом розвитку мови в дітей. А щоб твори живопису мали розвивальний та виховний вплив на дитину, необхідні дорослі, посередники між мистецтвом і дитиною. Дослідженням З.М.Істоміної, Е.П.Короткової, Н.П.Орла новою ефективним засобом розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку є твори живопису. Вони викликають у дітей бажання поговорити про зображену ситуацію, природу, персонаж, це нагтовхує їх на розповідь, активізує досвід, у дітей з'являється і потреба висловитись, розповісти про свої спостереження, враження. Відбувається складна розумова діяльність, в якій мають місце аналіз, синтез, порівняння, умовивід.

За допомогою картин здійснюються і виховні завдання. В роботах К.Д.Ушинського та З.Л.Ворошніна підкреслюється важлива роль творів живопису в навчанні дітей розповідання. Є.І.Тихеева вважала, що картина стимулює дітей до і складання розповіді, мовчазне розглядання творів живопису, на її думку, неможливе. Розглядаючи репродукцію картини, дитина весь час говорить. Свої враження дитина охоче передає в мові. Є.І.Тихеева радить частіше розмовляти з дітьми за змістом картин, це навчить їх самостійного розповідання.

Є.О.Фльорина рекомендує використовувати картини для складання творчих розповідей і розповідей із власного досвіду.

Формування зв'язного мовлення за репродукціями картин не можна розглядати ізольовано від особливостей сприймання дітьми картини. Сприймання – досить складний психологічний процес. Цій проблемі присвячені праці С.Л. Рубінштейна, О.В. Запорожця, Г.О. Люблінської, Г.Т. Овсепяної, Є.О. Фльоріної. Дитина повинна навчитися правильно співвідносити зображене з тим, що вона передає, і розповісти про нього.

У вітчизняній та зарубіжній психології по-різному пояснюються особливості сприймання та розуміння дітьми змісту картин. Водночас спільною для всіх підходів є певна періодизація в розвитку готовності дитини до сприймання картини, в якій можна визначити три стадії: називання, або перелік, опис та інтерпретація.

Учені визначають низку чинників, що впливають на глибину та адекватність сприймання дітьми картин, а саме: рівень розвитку художньо-естетичного сприймання дитини, її життєвий та художній досвід, доступність для розуміння змісту і тематики картини, а також правильна організація роботи.

Н.В. Гавриш у своїх працях твори живопису виокремлює як один із головних атрибутів навчального процесу в дошкільному закладі. Н.В. Гавриш зазначає, що картини необхідно застосовувати як засіб розумового (ознайомлення з довкіллям, розвиток уяви, сприймання, уваги, мислення, мовлення, формування інтелектуальних здібностей, сенсорний розвиток), естетичного (розвиток художньо-естетичного сприймання, формування естетичної чутливості, збагачення емоційно-чутливої сфери) та мовленнєвого (розвиток художньо-комунікативних здібностей, стимулювання ініціативи висловлювання, опанування різних типів зв'язного мовлення) виховання [3].

Отже, головне – не технічні вміння, а базис особистісної культури дошкільника, закладений образотворчим мистецтвом як одним із найвпливовіших на свідомість і поведінку. Теоретичний аналіз філософських, психолого-педагогічних, художніх праць дозволяє зробити висновок, що твори живопису виступають як один із засобів розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку, про що свідчать методичні та наукові розробки.

Методикою навчання дітей розповідання за репродукціями картин займалися А.М.Бородич, Е.П. Короткова, Є.І. Тихеева, Н.В. Гавриш та ін.

Діти п'яти років мають значний досвід, багатий словник, вміють описувати предмети, іграшки, встановлювати прості причинові зв'язки між предметами та явищами. Від них треба вимагати вміння не тільки розповідати за змістом репродукції, складати описову та сюжетну розповідь, а й виходити за межі зображеного художником, пов'язувати зміст картини зі своїм досвідом.

У методиці розвитку зв'язного мовлення дошкільнят Н.В. Гавриш виокремлює кілька видів занять зі складання розповіді за змістом картини, які подаються за ступенем ускладнення:

1. Складання розповіді-опису предметної картини.
2. Складання сюжетної розповіді за змістом картини.
3. Порівняльний опис двох картин.
4. Складання розповіді за пейзажною картиною чи натюрмортом.

Методика проведення кожного із цих видів занять має свою специфіку, проте обов'язковими є структурні частини – організація сприймання, розглядання дітьми творів живопису та навчання розповідання за її змістом. Продуктивність другої частини заняття цілком залежить від результативності першої, тобто від того, наскільки ефективно був організований процес сприймання. Отже, щоб правильно керувати розумовою та мовленнєвою діяльністю дітей на цих заняттях, педагог має оволодіти методикою навчання дітей сприймання творів живопису та методикою навчання розповідання за змістом [3].

Значну роль відіграє підготовка дітей до розгляду й описування картин. Дійовим прийомом є вступне слово педагога перед показом картини або коротка вступна бесіда в ній доречно дати стислу інформацію про життя і творчість художника-автора картини, про її жанр, а потім актуалізувати знання дітей про пори року, людські взаємини тощо, тобто ті, які налаштовують на сприймання картини. Звернення до власного досвіду дітей активізують мислительну та мовленнєву діяльність дошкільнят спонукає їх до прояву ініціативи [6]. Одне із центральних місць у структурі заняття посідає бесіда за репродукцією картини, що проводиться після її мовчазного розглядання дітьми, вихователь ставить запитання. Запитання майже єдиний методичний прийом, який застосовують вихователі в першій частині заняття.

Дошкільнятам важко перебувати тривалий час у статичному положенні, як цього вимагає бесіда за запитаннями.

Численні спостереження та аналіз роботи вихователів дали змогу Н.В.Гавриш виокремити типові помилки в організації процесу сприймання дітьми репродукції картини та розвиток зв'язного мовлення.

- Запитання добираються за принципом „Чим більше, тим краще”. Важлива не кількість запитань, а їхня різноманітність.

- Переважна більшість запитань є запитаннями про очевидне, тобто має репродуктивний характер. Надмірне захоплення ними гальмує процес мислення, гасить інтерес до твору живопису.

- Запитання за змістом картини мають збуджувати думку. Дітям хочеться відчувати себе розумними, їм до вподоби усілякі несподіванки, загадки. Саме пошукова діяльність найприродніша для дошкільного віку. Отже, не варто зловживати запитаннями про очевидне. Запитання мають спонукати вихованців шукати відповідь через аналіз побаченого.

- Вихователі часто ставлять типові, трафаретні запитання, пов'язані з констатацією того, що зображено на картині, та встановлення найпростіших зв'язків між елементами зображення [3].

Шаблонні, трафаретні запитання за змістом картини роблять хід заняття від початку приреченим на невдачу: стає неможливою і недоречною будь-яка ініціатива, зайвими виявляються активність та самостійність, оригінальність думки дітей. У такому пасивному інтелектуальному, емоційному стані навряд чи варто чекати від дітей цікавих власних розповідей. Вони наслідують зразок вихователя та, нудьгуючи, чекають закінчення заняття.

Велике значення необхідно приділяти проблемним запитанням, що спонукають до пошуку відповіді на самій репродукції картини, до аналітичних дій, які знаходять вихід у самостійному судженні щодо твору живопису. Розгорнута відповідь стає природним результатом інтелектуально-мовленнєвої роботи: дитина мислить і висловлює свою думку не шаблонно, бо це її власна думка, для формулювання якої вона має сама дібрати мовні засоби.

Вихователь (після моменту мовчазного розглядання картини) не поспішає із запитаннями, даючи малюкам можливість вільно висловити свої враження, думку з приводу зображеного.

Різноманітні ігрові прийоми, емоційно-образні пластичні етюди, творчі завдання тощо допоможуть активізувати процес сприймання, мовлення [7].

Використання варіантів ігрової вправи – допомагають зберегти інтерес до картини (твору живопису), забезпечують умови для ініціативи розумових та мовленнєвих дій.

Бесіду зі старшими дошкільниками пропонують починати з аналізу її первинної чи пошуку більш вдалої, більш точної назви твору живопису. Такий прийом дає змогу осягнути, оцінити твір живопису в цілому, щоб перейти до детального її розгляду.

Запитання щодо дій та характерів персонажів допомагають дітям виокремити частини репродукції картини, сприяють уважнішому її розгляданню. Ефективним прийомом є творче завдання „віртуальні діалоги”, яке допомагає уявно увійти в ситуацію, зображену на творі живопису. Застосувавши прийом сполученого мовлення (дорослий починає фразу, а дитина її продовжує), педагог допомагає дітям добирати репліки, підтримувати діалог.

Найскладнішими для дітей є запитання, пов'язані з оцінкою емоційного стану, з описом настрою, особистісних якостей персонажів, що пов'язано з недостатністю в словниковому запасі слів та словосполучень на визначення емоційного стану. Стимулюючим моментом у цьому разі можуть бути пластичні етюди – дітям пропонують спочатку повторити рухи, міміку, позу героїв твору живопису, спробувати ввійти в їхній стан, а потім розповісти про це.

Ефективним доповненням до бесіди за змістом твору живопису є модифікована Н.В. Гавриш методика сприймання зображеного на картині різними органами чуттів, розроблена російськими науковцями І.М. Мурашківською та Т.Л. Сидорчук. Методику побудовано на принципах теорії вирішення винахідницьких завдань (ТРВІ). Вона спрямована на формування в дітей умінь сприймати зображення через уявні можливі відчуття від зіткнення з різними об'єктами й на навчання передавати свої враження у зв'язному висловлюванні.

**Послідовність вправ за цією методикою така:**

1. Виокремлення об'єктів, зображених на картині: „Як справжнім дослідникам вам подобається все вивчати, розглядати, слухати. Якщо так, то ваша рука може швидко й легко перетворитися на зорову (або слухову) трубу. Її треба тільки скласти так, щоб утворилася трубка. А тепер спробуймо побачити крізь цю трубу та назвати тільки один предмет на картині, великий він чи малий – все одно”.

2. Встановлення різного рівня залежностей між об'єктами: „Ви як справжні дослідники вже вмієте побачити на картині найдрібнішу, найнепомітнішу річ та назвати її. Проте ніщо не існує саме по собі. Усе із чимось пов'язане. Спробуйте поєднати два будь-які предмети, зображені художником, визначити зв'язок між ними, встановити, чому вони важливі один для одного”.

3. Уявлення об'єктів через сприймання їх різними аналізаторами: „Уявіть, що наша картина незвичайна, і до неї додаються спеціальні навушники (або рукавички), через які можна почути всі звуки (або доторкнутися до будь-чого) на картині. Тож „послухайте” уважно і скажіть, що ви почули” [3].

Останній етап можна використати як самостійний, запропонувати дітям зосередитися на окремих об'єктах, зображених художником, придумати уявні варіанти „почутих” звуків і слів (аналогічно ароматів, відчуттів тощо), імітувати їх, придумати діалог від імені персонажів. Виконання цих творчих завдань забезпечить високий рівень інтелектуальної, емоційної, мовленнєвої активності, дасть змогу підтримувати протягом усього заняття гарний настрій та інтерес дітей до процесу сприймання і, що важливо, бажання розповісти про свої враження.

А.М. Богуш, Н.П. Орланова, Н.І. Зеленко, В.К. Лихолетова та ін. зазначають, що внесення елементів творчості в розповідь за твором живопису є одним із підготовчих етапів навчання творчого розповідання па словесній основі. А.М. Богуш наголошує на необхідності застосування принципу індивідуального підходу до дітей у навчанні розповіді. Важливо пам'ятати про можливість окремих дітей варіювати прийоми навчання розповіді, поєднувати її із завданням, даним всім дітям. Так, під час складання розповідей дітям важко дається логічний, повний і образний опис зображеного. Опис – один із різновидів усного мовлення.

Л. Калмикова, Л. Порядченко визначають проблеми, які виникають у навчанні дітей опису і чим вони спричинені, про які йдеться в статті „Розвиток описового мовлення” (психолінгвістичний аспект), де висвітлені особливості описового мовлення дітей. У своїх працях вищезазначені дослідники виділяють зокрема:

1. Відсутність (повна чи часткова) у мовленні дітей логіко-синтаксичних зв'язків.
2. Підміна описових характеристик.
3. Діти майже не використовують описові прислівники для характеристики зображеного.
4. Вживання надмірної, кількості однотипних конструкцій, найчастіше простих непоширених, рідше – поширених речень.
5. Рідко вживають означення при додатках, адже не можуть вчасно вибудувати цю конструкцію подумки і зв'язано викласти на слова.
6. Рідко використовують у складносурядних реченнях сполучники „а” та „але”. Найчастіше замінюють їх сполучником „і”, виділяючи зміст лише інтонаційно.
7. Майже не вживаються дітьми для опису номінативні та безособові речення.
8. Майже не вживається в мовленні дітей відношення належності, об'єктивності та означальності, що виражається граматичним зв'язком керування.
9. Нерідко дитина не спроможна дібрати необхідні слова для описування зображення та підміняє їх жестикуляцією та мімікою [4].

Твори живопису є визначальним засобом який надає можливість виправити ці помилки та труднощі.

А. Врожевська пропонує ввести в практику роботи педагога такі групи методів навчання дошкільнят описового мовлення за творами живопису.

1. Методи сприймання та осмислення значень в описових словосполученнях та реченнях.
2. Методи збагачення мовлення словосполученнями та реченнями.
3. Методи активізації (побудови) дитячих висловлювань.

Провідну роль у навчанні дитини будь-чого відіграє відповідний зразок для наслідування. У методиці розвитку мовлення дітей провідним прийомом навчання опису та розповідання за твором живопису традиційно вважається зразок розповіді, опису вихователя. У навчанні старших дошкільників зразок використовують лише в поодиноких випадках, коли того вимагає ситуація. У методичній літературі велике значення під час навчання дітей розповідання за творами живопису надається складанню плану розповіді. Спочатку педагог разом із вихованцями детально аналізує складений ним план, потім пропонує складати план самостійно, тобто здійснюється поступовий перехід від повного наслідування зразка до усвідомлення або напівсвідомого наслідування алгоритму дій, самостійного складання розповіді.

Хоча застосування зразка як прийому навчання дошкільнят є логічними, проте вихованці бувають так „прив'язані” до нього, що не можуть обійтися без зразка навіть у старшому дошкільному віці. Тож, з одного боку, зразок як орієнтир відіграє позитивну роль, а з другого, надмірне захоплення ним гальмує самостійність думки й ініціативу дитини. Не відмовляючись від застосування зразка Н.В. Гавриш, пропонують використовувати структурно-логічну схему описової та сюжетної розповіді (розроблену Л.Г. Шадріною), супровідне мовлення і розповідь командами. Переваги супровідного мовлення полягають у тому, що, незалежно від підготовки дитини, рівень розвитку її зв'язного мовлення, результат складання розповіді за твором живопису завжди буде позитивним, що надихає дитину.

Важливо, щоб допомога вихователя була лише тлом, з'єднувальним ланцюжком, який допомагає поєднати окремі слова у зв'язні речення, судження, не гальмує самостійності.

Розповідання командами – один із найрезультативніших способів навчання дітей розповідання. По-перше, дитина не відчувається самотньою. Команда складається за бажанням та особистими симпатіями, що надає впевненості кожному учасникові. По-друге, власна участь кожного члена команди, відповідно, буде меншою, посилююю навіть для найбоязкіших. По-третє, беруть участь майже всі діти. Жодна команда не повторює повністю своїх попередників, а придумує щось своє [3].

А.М. Богуш пропонує такі форми роботи зі студентами з вивчення методики розвитку мови. Основною формою роботи викладача зі студентами з вивчення методики розвитку мови виступає урок. Уроки можуть бути на подачу нових знань, їхнє закріплення, на набуття самостійних навичок та вмій, комбіновані. Найчастіше в практиці роботи педучилищ проводять комбіновані уроки.

Вивчення й аналіз передового досвіду свідчать про те, що сьогодення вимагає негайного переходу від пасивного засвоєння студентами навчального матеріалу до осмисленого самостійного здобування ними знань. Тому в практиці роботи середніх спеціальних закладів з'явилися нові організаційні форми занять: уроки-диспути, уроки-бесіди типу „Що? Де? Коли?”, КВВ, уроки-конкурси, уроки-конференції, уроки-педагогічні ігри з вирішенням виробничих ситуацій.

Серед методів навчання використовують: лекції, розповіді, бесіди, евристичні бесіди, практичні, лабораторні та семінарські заняття, екскурсії та практичні заняття в дитячому садку.

У ході уроку використовують різноманітні прийоми роботи зі студентами. Серед них: усне і письмове опитування, практичне виконання вправ, робота з дидактичним матеріалом, виступи з короткими повідомленнями професійного спрямування, вирішення педагогічних завдань, проведення рольових ігор, фронтального ігрового опитування, програмованого контролю (в кінці кожної теми), захисти конспектів-занять тощо. Під час викладання курсу головне місце відводиться практичним заняттям. Створюючи комплексну систему практичних занять на всі роки навчання, легко простежити і запланувати виконання практичних завдань за ступенем нарощування складності розумової праці студентів залежно від строків навчання. Практичні завдання орієнтовно можна розташувати в певній послідовності. Спочатку завдання, які потребують аналізу та узагальнення засвоєного матеріалу: складання плану прослуханої лекції, читання навчального посібника, аналіз мовлення вихователя, анотування, конспектування розділу, посібника тощо. Далі – завдання, які вимагають елементів творчості: складання малюнкових словників до тем, зразків розповідей, описів, придумування сюжету до ігор, вправ тощо. І, нарешті, завдання, які сприяють удосконаленню й розвитку мовних навичок майбутніх вихователів. Це уроки, на яких учні виступають із заздалегідь підготовленими конспектами, дидактичними іграми. Аналізуються й оцінюються не тільки зміст виконаної практичної роботи, а й характер її словесного оформлення і повідомлення. Особливу увагу звертає викладач на організацію самостійної роботи студентів, яка планується в календарно-тематичному плані.

У ході практичних занять доцільно поділити студентів на невеличкі творчі групи, кожна з яких отримує конкретне завдання. Після його виконання учні звітують, роблять висновки. Наводимо приклад планування практичного заняття з теми „Планування роботи з розвитку мовлення в дитячому садку”.

**Мета:** учити студентів самостійно працювати з методичною літературою, складати календарні плани та завдання на безперервну практику, колективно створювати методичні рекомендації.

#### **Попередня робота**

1. Створення творчих груп, визначення ролей старших вихователів творчих груп згідно з розподілом на безперервну практику.
2. Диференційована розробка індивідуальних професійних завдань, інструктивних карток, дидактичних карток МПЗ, системи контролю знань.
3. Підготовка ілюстративного, наочного, дидактичного літературного матеріалу і методичне забезпечення творчих груп.

***План роботи на уроці:***

1. Вступ. Визначення професійних умінь і навичок: Які з вивчених тем будуть необхідні для виконання практичної роботи на уроці? Яких професійних умінь і навичок ви набули під час вивчення цих тем? Виведіть професіограму кожної теми.
2. Програмований самоконтроль, оголошення результатів роботи членів кожної творчої групи. Облік оцінок у картках обліку знань.
3. Робота з дидактичною картою: В курсі яких предметів вивчалась сьогоднішня тема? З якого предмета знання цієї теми є опорними для вивчення такої самої теми в курсі методики розвитку мовлення? Пропонується ознайомитись із завданням до дидактичної картки, розглянути зв'язок питань, тем.

***Дидактична картка***

Розкрити суть поставлених запитань. Визначити зв'язок тем при викладанні двох предметів.

***Проблема:*** Особливості планування навчально-виховної роботи у світлі сучасних вимог. Обговорення. Дискусія.

4. Робота студентів із методичною літературою й обговорення проблеми „Особливості планування навчально-виховної роботи з методики розвитку мовлення на основі останніх нормативних документів і методичних посібників”.
5. Вирішення педагогічної ситуації.
6. Організація дискусії „У чому полягає творчість вихователя при плануванні роботи з методики розвитку мовлення?”. Доведення студентами твердження, що планування роботи вихователя – це синтез науки, педагогічної практики і передового педагогічного досвіду.
7. Виконання практичної роботи: Учні розробляють завдання для безперервної практики: творча група №1 (друга група раннього віку); творча група №2 (перша молодша група); №3 (друга молодша група); №4 (середня група); №5 (старша група). Розподіл роботи між членами творчих груп здійснюється самостійно.

8. Обговорення виконаної творчої роботи. Пропозиції щодо складання на кожну вікову групу перспективної сітки занять. Порядок виступів: повідомлення старшого вихователя творчої групи про підбір матеріалу, оголошення перспективного плану; звіт кожного члена творчої групи про виконану ним роботу; виступи представників творчої групи з показом прийомів роботи; оцінка старшим вихователем діяльності членів своєї творчої групи. Робота творчих груп щодо складання опорної схеми планування індивідуальної роботи з розвитку мовлення в кожній із вікових груп. Кожна творча група пропонує свій варіант опорної схеми. Вибирають найбільш вдалу для планування роботу.

Широко використовуються моделювання професійної діяльності, різноманітні педагогічні ситуації, в яких учні вчать розуміти зміст майбутньої професії. Проблемні ситуації створюють на міжпредметній основі з допомогою логічних опорних схем, карток, таблиць. Опорні схеми розташовують на магнітній дошці або фланелеграфі з допомогою фішок, що сприяє осмисленішому сприйманню студентами навчального матеріалу, викликає інтерес до вивчення предмета. Наводимо приклад опорної схеми.

У педагогічному училищі з курсу методики розвитку мовлення проводять семінарські та лабораторні заняття.

Метою лабораторних робіт є експериментальне підтвердження теоретичних положень, формування в студентів дослідницьких умінь; спостереження, порівняння аналізу, самостійне проведення дослідів за допомогою спеціальної апаратури. В ході лабораторних занять у студентів формуються професійні вміння працювати з різним обладнанням, інструментами, прийоми виготовлення таблиць, схем, графіків, структур.

Семінарські заняття рекомендується проводити в кінці вивчення теми або розділу. До семінарського заняття учні конспектують літературу, готують реферати.

На практичних, семінарських та лабораторних заняттях студентам слід пропонувати вирішення професійних завдань. Вони можуть бути подані у вигляді педагогічних ситуацій: ситуації-зразки (досвід роботи кращих вихователів); ситуації з початковою інформацією: ситуації вибору (невеличкі тексти, де із запропонованих варіантів треба вибрати оптимальний); ситуації-завдання (типу „Сформулюйте кілька варіантів запитань до однієї і тієї самої теми”; бесіди з дітьми). Педагогічні ситуації пропонуються як в усній, так і в письмовій формі, з використанням ілюстративного, проєкційного матеріалу, магнітофонних записів, фрагментів кіно і діафільмів.



Закріплення всіх теоретичних положень і практичних навичок, набутих у процесі вивчення курсу методики розвитку мовлення, відбувається під час педагогічної практики в дитячому садку. Це спостереження показових занять, проведення пробних і залікових занять, а також самостійна робота студентів із розвитку мови дітей у повсякденному житті під час усіх видів педагогічної практики (тижневої і безперервної).

Проведенню практики з курсу методики розвитку мови в дошкільному закладі сприяє професійно-виконавча функція комплексу методичного забезпечення предмета. Викладач методики розвитку мовлення повинен знати місце проведення занять і мовної роботи з дітьми в загальній системі педагогічної практики.

Необхідно чітко визначити обов'язки студента-практиканта і перелік завдань, які він повинен виконувати з курсу методики розвитку мовлення. Програмою педпрактики передбачено виконання студентами професійних завдань, методик, в тому числі з методики розвитку мовлення. Завдання виконуються за вказівкою викладача методики розвитку мовлення або методиста педпрактики і вносяться в індивідуальні студентські плани на час тижневої чи безперервної практики. Підбір завдань студентами здійснюється під керівництвом методиста, відповідно до тієї групи, в якій проводиться педагогічна практика [2].

**Висновки...** Вважаємо, що саме професіоналізм вихователя, знання методик, використання нових наукових розробок, постійна самоосвіта та самовдосконалення є головною запорукою розвитку зв'язного мовлення. Методика навчання складання розповідей за творами живопису постійно збагачується новими творчими знахідками педагогів, цікавими методами та прийомами керівництва мовленнєвою діяльністю дітей. Для того, щоб твори живопису сприяли розвитку зв'язного мовлення, вихователь повинен знати, які твори живопису доцільно використовувати в дошкільному закладі.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Богуш А. М. Дошкільна лінгво-дидактика: теорія і методика / А. М. Богуш. – Запоріжжя : Просвіта, 2000. – 216 с.
2. Богуш А. М. Методика розвитку рідної мови і ознайомлення з навколишнім у дошкільному закладі. Практикум : навч. посіб. / А. М. Богуш. – К. : Вища школа, 1995. – 414 с.
3. Гавриш Н. Навчання розповіді за картиною / Н. Гавриш // Дошкільне виховання. – 2003. – № 1. – С.7.
4. Калмикова Л. О. Комунікативний підхід до розвитку мовлення дошкільнят / Л. О. Калмикова // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 1. – С. 51-55.
5. Калмикова Л. О. Розвиток описового мовлення. Психолінгвістичний аналіз / Л. О. Калмикова // Дошкільне виховання. – 2003. – №4. – С. 19.
6. Коментар до Базового компонента дошкільної науки в Україні : наук.-метод. посіб. / наук. ред. О. Л. Кононко. – К. : Дошкільне виховання, 2003. – 243 с.
7. Коненко О. На заняттях, у грі та праці формування у старших дошкільників пояснювального зв'язного мовлення / О. Коненко // Дошкільне виховання. – 1987. – № 10. – С. 7.
8. Крутій К. Л. Навчання дітей української мови : теорія і практика / К. Л. Крутій. – Запоріжжя : „ЛПС” ЛТД, 2000. – 156 с.
9. Крутій К. Л. Планування освітньої роботи з дітьми дошкільного віку / К. Л. Крутій. – Запоріжжя : „ЛПС” ЛТД, 1999. – 48 с.
10. Чумичова Р. Восприятие живописи и развитие образной речи / Р. Чумичова // Дошкольное воспитание. – 1987. – № 11. – С. 44.
11. Шкаріна Л. Ознайомлення з творами живопису / Л. Шкаріна // Дошкільне виховання. – 1992. – № 1. – С.26.

#### Анотація

*Л.В.Зданевич*

#### **Подготовка будущих воспитателей к использованию произведений живописи как средства развития связной речи детей старшего дошкольного возраста**

*В статье описано подготовку студентов-дошкольников к использованию произведений живописи как средства развития связной речи детей старшего дошкольного возраста, подана последовательность упражнений по данной методике, наведены примеры планирования практических занятий с детьми старшего дошкольного возраста.*

**Ключевые слова:** произведения живописи, монологическая речь, дети старшего дошкольного возраста, дидактическая картина, планирование.

#### Summary

*L.V.Zdanevych*

#### **Future Tutors' Preparation to the Use of Works of Art as a Means of Coherent Speech Development of the Children of Older Preschool Age**

*The students' of the faculty of preschool education preparation to the use of works of art as a means of coherent speech development of the children of older preschool age is described, the sequence of exercises on the given methodology is shown, the examples of practical lessons' planning with the children of older preschool age are given.*

**Key words:** works of art, monological speech, children of older preschool age, didactic picture, planning.

### Нормативно-правове забезпечення діяльності дитячих і молодіжних організацій в Україні

*Від розуміння педагогами дитячого і молодіжного руху в Україні залежить якість і ефективність формування громадянської, соціальної активності підростаючого покоління. Важливою умовою успішного функціонування цього процесу є створення механізмів управління виховною роботою зі школярами у дитячих і молодіжних організаціях, яка потребує ґрунтовного вивчення та аналізу нормативно-правового забезпечення їх діяльності.*

**Ключові слова:** дитячі та молодіжні організації, нормативно-правові документи щодо забезпечення діяльності дитячих і юнацьких організацій.

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* Дитячий і молодіжний рух сьогодні – це закономірне явище, що є засобом соціалізації, феноменом соціально-громадянського виховання підростаючого покоління; формою активного вираження дитинства; засобом заявити дорослим про дитячо-юнацькі проблеми, можливості, нагадати про себе, захистити свої права.

Сучасні дитячі та молодіжні формування різні за своєю ідеологією, програмними орієнтирами, структурними особливостями. Вони поділяються на два типи: організація і об'єднання. Будь-яке дитячо-юнацьке громадянське формування з'являється за виконання двох умов: бажання, прагнення дітей і молоді об'єднатися навколо корисної, цікавої справи, ідеї, програми з метою вирішення своїх потреб у спілкуванні, отриманні корисної інформації, додаткових знань, умінь, навичок, у захисті своїх прав, активній участі в соціально-громадянських процесах сучасного суспільства; наявність групи дорослих, які розуміються на проблемах дітей, яким не байдуже їх майбутнє, які мають бажання, можливості добровільно брати участь у виховному процесі підростаючого покоління через роботу у дитячих і молодіжних громадських формуваннях.

В Україні функціонують різні дитячі та молодіжні організації і об'єднання, проте їх діяльність не є достатньо ефективною. Це пов'язано з масовим скороченням структур позаурочної роботи з учнями, з відсутністю механізмів управління виховною роботою зі школярами в дитячих і молодіжних організаціях, а також низький рівень науково-методичного забезпечення їх функціонування.

*Аналіз публікацій і досліджень, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...* Дослідженню проблем управління виховною роботою зі школярами в дитячих і молодіжних організаціях приділялася належна увага, зокрема таким її аспектам, як: управління та теорія моделювання виховної роботи зі школярами (В.О.Сазонов, Т.С.Рабченко, С.О.Шевченко та ін.); формування соціальної активності учнів у дитячих об'єднаннях (Н.В.Заверіко, О.В.Киричук, М.І.Рожков та ін.); особливості виховної роботи в дитячо-юнацьких організаціях (С.Г.Діба, З.І.Каргіна, Л.М.Мазуренко та ін.); становлення і розвиток дитячого та молодіжного руху в Україні (О.Ворошук, М.Ф.Головатий, Т.Гончарова та ін.).

*Формулювання цілей статті...* Метою статті є висвітлення сутності нормативно-правових документів щодо забезпечення діяльності дитячих і молодіжних організацій в Україні.

*Вклад основного матеріалу...* Орієнтація на дитину та її потреби, створення умов для забезпечення її всебічного розвитку, орієнтація педагогів на ефективну самокеровану індивідуальну та колективну діяльність у різних автономізованих педагогічних системах – такий зміст нової парадигми управління виховною роботою на сучасному етапі. Для того, щоб управлінський процес на всіх її рівнях був ефективним, кожен керівник повинен мати чітке уявлення про нормативно-правові документи щодо забезпечення діяльності дитячих і молодіжних організацій, дотримуватись їх та забезпечувати чітке виконання.

До нормативно-правових документів щодо забезпечення діяльності дитячих і молодіжних організацій нами віднесено: Декларацію прав дитини, Загальну декларацію прав людини, Конвенцію про права дитини, Національну програму „Діти України”, Конституцію України, закони України „Про об'єднання громадян”, „Про молодіжні та дитячі громадські організації”, „Про освіту”, „Про позашкільну освіту”, „Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні”, „Про охорону дитинства” та ін. Розкриємо їх основні змістові аспекти.

Організація об'єднаних націй з метою об'єднати зусилля всіх народів планети в ім'я миру і розвитку, заснованих на принципах справедливості, поваги до людської гідності та благополуччя, 10 грудня 1945 р. схвалює і затверджує *Загальну декларацію прав людини*, яка містить 30 статей, де проголошуються права людини. Статті 1-6 фіксують права людини на життя, свободу і особисту недоторканість. Статті 7-11 визначають рівність усіх людей перед законом і права на рівний їх захист законом, а також права людини, звинуваченої у злочині. Статті 12-15 передбачають права людини, що включають право у їх

особисте і сімейне життя, право на вільне пересування і місце проживання, право на громадянство. Статті 16-17 визначають права людини на шлюб, захист сім'ї державою, а також право володіння майном. Статті 18-20 присвячені визначенню свобод людини: свободи думки, совісті, релігії, свободи переконань і вільне їх виявлення, свободу мирних зборів і асоціацій. Статті 21-26 передбачають соціальні і політичні права людини, що включають право брати участь в управлінні своєю країною, право на соціальне забезпечення, працю, відпочинок, життєвий рівень [2, 4-10].

З моменту створення ООН проблема дітей та їх благополуччя стають у центрі уваги світової громадськості. Світове співробітництво продовжує закладати і впроваджувати в життя основні принципи гуманістичної політики стосовно дітей: у 1959 р. прийнято Декларацію прав дитини. Аналізуючи зміст проголошених у ній принципів, можна виділити такі права дитини [5, 3-5]: на медичне обслуговування; не повинна бути жертвою насильства або війни, об'єктом сексуальних домагань; на гру; зустрічатися з ким бажає; на інформацію; не повинна бути примушеною до праці; виражати свої власні думки; вибирати віросповідання; всі діти рівні; на навчання; не повинна бути скривдженою та зневаженою; на любов і піклування; на повноцінне харчування.

Протягом наступних двох десятиріч на засіданнях ООН дискутувались питання, пов'язані з неможливістю в повному обсязі реалізувати принципи, які містить Декларація прав дитини, обговорено доповіді про серйозні порушення прав дітей, визнано, що інтереси дітей і батьків не завжди співпадають. У результаті було створено комісію з підготовки *Конвенції про права дитини*, котра працювала протягом 10 років і запропонувала її текст, який був прийнятий Генеральною Асамблеєю ООН 20 листопада 1989 р. на засіданнях конгресу, без голосування, за загальною згодою. Документ вступив у силу з 2 вересня 1990 р. – з того моменту, коли був ратифікований двадцятьма країнами світу. Для України Конвенція про права дитини вступила в силу 27 лютого 1991 р. після ратифікації її Верховною Радою України.

Головна мета Конвенції про права дитини полягає у максимальному захисті інтересів дитини, її положення спрямовані на забезпечення дітям основних умов, які необхідні для життя (їжа, вода, охорона здоров'я); можливості розвитку (гра, освіта); захист (від зловживань, експлуатації, збройних конфліктів); право на участь (висловлювати свою точку зору, право бути почутим).

У частині I, статті 15 підкреслено, що „держави-сторони визнають право дитини на свободу асоціацій і свободу мирних зборів; щодо здійснення даного права не можуть застосовуватися будь-які обмеження, крім тих, які застосовуються відповідно до Закону як необхідні в демократичному суспільстві в інтересах державної безпеки, громадського порядку, охорони здоров'я та моралі населення або захисту прав і свобод інших осіб” [5, 9].

Стаття 31 проголошує, що „держави-сторони визнають право дитини на відпочинок і дозвілля, право брати участь в іграх і розважальних заходах, що відповідають її віку, та вільно брати участь у культурному житті та займатися мистецтвом; держави-сторони поважають і заохочують право дитини на всебічну участь у культурному і творчому житті та сприяють наданню їй відповідних і рівних можливостей для культурної і творчої діяльності, дозвілля і відпочинку” [5, 15].

16 червня 1992 р. було прийнято *Закон України „Про об'єднання громадян”*, в якому визнано, що право громадян на свободу об'єднання є невід'ємним правом людини [2, 140]. Держава повинна сприяти розвитку політичної та громадської активності, творчої ініціативи громадян і створювати рівні умови для діяльності їх об'єднань. Всього Закон України „Про об'єднання громадян” містить 34 статті. Зупинимось на змісті окремих з них.

У статтях 7, 8 говориться, що „ніхто не може бути примушений до вступу в будь-яке об'єднання громадян. Належність чи неналежність до об'єднання громадян не може бути підставою для обмеження прав і свобод або для надання державою будь-яких пільг і переваг. Втручання державних органів і службових осіб у діяльність об'єднань громадян, так само, як і втручання об'єднань громадян у діяльність державних органів, службових осіб у діяльність інших об'єднань громадян, не допускається, крім випадків, передбачених Законом” [2, 143].

Об'єднання громадян діє на основі статуту або положення, який повинен містити: назву об'єднання громадян, його статус та юридичну адресу; мету та завдання об'єднання громадян; умови і порядок прийому в члени об'єднання громадян, вибуття з нього; права та обов'язки членів (учасників) об'єднання; порядок утворення і діяльності статутних органів об'єднання, місцевих осередків та їх повноваження; джерела надходження і порядок використання коштів та іншого майна об'єднання, порядок звітності, контролю, здійснення господарської та іншої комерційної діяльності; порядок внесення змін і доповнень до статутного документа об'єднання; порядок припинення діяльності об'єднання і вирішення майнових питань, пов'язаних з його ліквідацією [2, 143-144].

У статті 19 проголошено, що припинення діяльності об'єднання громадян може бути проведено шляхом його реорганізації або ліквідації (саморозпуску, примусового розпуску). У статтях 20-24 визначено права зареєстрованих об'єднань громадян. Стаття 25 говорить, що державний контроль за діяльністю об'єднань громадян здійснюється державними органами у порядку, передбаченому законодавством України. Об'єднання громадян у встановленому порядку подають фінансовим органам

декларації про свої доходи та витрати. У статті 28 визначено, що за порушення законодавства до об'єднання громадян висуваються такі стягнення: попередження, штраф, тимчасова заборона (припинення) окремих видів діяльності, тимчасова заборона (припинення) діяльності, примусовий розпуск (ліквідація) [2, 150-151].

Закон України „Про молодіжні та дитячі громадські організації” визначає особливості організаційних і правових засад утворення та діяльності молодіжних і дитячих громадських організацій та державні гарантії забезпечення їх діяльності.

У статті 2 визначено сутність термінів „молодіжні громадські організації”, „дитячі громадські організації”. Стаття 4 голосить, що засновниками молодіжних і дитячих громадських організацій можуть бути громадяни України, а також іноземці та особи без громадянства, що перебувають в Україні на законних підставах, які досягли 15-річного віку [1, 23]. Засновниками спілок молодіжних і дитячих громадських організацій є молодіжні та дитячі громадські організації. Членами молодіжних громадських організацій можуть бути особи віком від 14 до 28 років, членами дитячих громадських організацій – особи віком від 6 до 18 років. Вступ неповнолітніх дітей (віком до 10 років) до дитячих громадських організацій здійснюється за письмовою згодою батьків, усиновителів, опікунів або піклувальників. Особи старшого віку можуть бути членами молодіжних та дитячих громадських організацій за умови, якщо їх кількість у цих організаціях не перевищує третини загальної кількості членів; у складі виборних органів молодіжних та дитячих громадських організацій кількість осіб старшого віку не може перевищувати третини членів виборних органів [1, 23-24].

У статті 6 сказано, молодіжний рух в Україні координується Українським національним комітетом молодіжних організацій, який є незалежною неурядовою організацією та має статус всеукраїнської спілки молодіжних і дитячих громадських організацій [1, 25]. У статті 7 визначено, що молодіжні та дитячі громадські організації, їх спілки користуються правами, наданими їм Законом України „Про об'єднання громадян”, цим Законом, іншими законодавчими актами [1, 25-26].

До форм державної підтримки молодіжних і дитячих громадських організацій у статті 9 віднесено: надання молодіжним і дитячим громадським організаціям інформації про державну політику щодо дітей та молоді; надання допомоги з питань соціального становлення та розвитку молоді і дітей; сприяння створенню підприємств, установ і організацій, які надають послуги молоді та дітям [1, 26].

Стаття 10 присвячена питанню фінансової підтримки діяльності молодіжних і дитячих громадських організацій. У ній говориться, що фінансова підтримка діяльності молодіжних та дитячих громадських організацій здійснюється через відповідні органи виконавчої влади, що працюють з молоддю, органи місцевого самоврядування та спілку всеукраїнських молодіжних громадських організацій. Крім того молодіжні та дитячі громадські організації, їх спілки, які одержують фінансову або іншу матеріальну підтримку, зобов'язані подавати звіти про цільове використання фінансів і матеріальних цінностей органам, що їх надавали, у терміни, встановлені цими органами [1, 26-27].

У статті 11 визначено, що молодіжні та дитячі громадські організації, їх спілки несуть відповідальність за порушення ними законодавства в разі неподання звіту про використання бюджетних коштів, інших матеріальних цінностей, наданих молодіжним, дитячим громадським організаціям та їх спілкам, або нецільове використання таких цінностей, отримання їх з порушенням законодавства винні особи несуть відповідальність, передбачену законодавством України [1, 27].

Протягом останніх років було прийнято ряд нормативних актів, спрямованих на виконання зобов'язань України щодо Конвенції ООН про права дитини. Одним із основних актів є *Національна програма „Діти України”*, затверджена Указом Президента України від 18.01.1996 р. № 63 [4]. Програма спрямована на підвищення рівня виховання дітей, створення умов для їх фізичного, духовного, морального становлення, удосконалення системи утримання, виховання, навчання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування.

28 червня 1996 р. прийнята *Конституція України*, в якій відображені всі права, висвітлені в Загальній декларації прав людини, Конвенції про права дитини, які захищаються державою. Наведемо приклад окремих статей, які стосуються проблеми дослідження.

У статті 36 визначено, що „громадяни України мають право на свободу об'єднання у політичні партії та громадські організації для здійснення і захисту своїх прав і свобод та задоволення політичних, економічних, соціальних, культурних та інших інтересів, за винятком обмежень, встановлених законом в інтересах національної безпеки та громадського порядку, охорони здоров'я населення або захисту прав і свобод інших людей. Ніхто не може бути примушений до вступу в будь-яке об'єднання громадян чи обмежений у правах на належність чи неналежність до політичних партій або громадських організацій. Усі об'єднання рівні перед законом” [3, 8].

Стаття 37 наголошує, що „утворення і діяльність політичних партій та громадських організацій, програмні цілі або дії яких спрямовані на ліквідацію незалежності України, зміну конституційного ладу насильницьким шляхом, порушення суверенітету і територіальної цілісності держави, підірив її безпеки, незаконне захоплення державної влади, пропаганду війни, насильства, на розпалювання міжетнічної,

расової, релігійної ворожнечі, посягання на права і свободи людини, здоров'я населення, забороняються. Політичні партії та громадські організації не можуть мати воєнізованих формувань. Заборона діяльності об'єднань громадян здійснюється лише в судовому порядку" [3, 8-9].

У Законі України "Про освіту" визначено, що навчально-виховний процес у закладах освіти є вільним від втручання політичних партій, громадських, релігійних організацій. Крім того належність особи до будь-якої політичної партії, громадської, релігійної організації, що діють відповідно до Конституції України, не є перешкодою для її участі у навчально-виховному процесі. Підкреслено, що учні, студенти, працівники освіти можуть створювати у закладах освіти первинні осередки громадян, членами яких вони є. У статті 51 визначено права вихованців, учнів на: особисту або через своїх представників участь у громадському самоврядуванні, в обговоренні, вирішенні питань, удосконалення навчально-виховного процесу, науково-дослідної роботи, призначення стипендії, організації дозвілля, побуту тощо; участь в об'єднаннях громадян [1, 28].

У Законі України „Про позашкільну освіту” (2000 р.) визначено у статті 6, що вихованці, учні мають право на здобуття позашкільної освіти відповідно до їх здібностей, обдарувань, уподобань та інтересів на принципі добровільності вибору типів закладів та видів діяльності, а також здійснюється за участю батьків або осіб, які їх замінюють, трудових колективів, громадських організацій, товариств, фондів [1, 30].

У Законі України „Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні” (2000 р.) визначено, що метою молодіжних громадських організацій є здійснення та захист своїх прав і свобод, задоволення політичних, економічних, соціальних, культурних та інших загальних інтересів [1, 30]. У статті 14 сказано, що держава забезпечує право молоді на створення молодіжних громадських організацій. Молодіжні громадські організації є неприбутковими організаціями, їх правовий статус визначається законодавством України. Молодіжні громадські організації мають право вносити до органів виконавчої влади, місцевого самоврядування пропозиції з питань соціального становлення та розвитку молоді.

Закон України „Про охорону дитинства” (2001 р.) визначає охорону дитинства в Україні як стратегічний загальнонаціональний пріоритет і з метою забезпечення реалізації прав дитини на життя, охорону здоров'я, освіту, соціальний захист та всебічний розвиток встановлює основні засади державної політики у цій сфері. У статті 23 проголошено, що діти мають право на об'єднання в самостійні та молодіжні громадські організації за умови, що їх діяльність не суперечить Конституції України та законам України, не порушує громадський порядок і безпеку держави, права і свободи інших осіб, не шкодить моралі та здоров'ю дітей та інших громадян [1, 32].

*Висновки...* Сучасні дитячо-юнацькі організації України попри всі соціально-економічні негаразди законодавчо-нормативно визнані, функціонують, проте їх управлінські структури повинні постійно перебувати у пошуку найефективніших шляхів реалізації основних завдань, враховуючи рівень розвитку інноваційних процесів у суспільстві. Для того, щоб управлінський процес виховною роботою зі школярами в дитячих і молодіжних організаціях був ефективним, педагог повинен мати чітке уявлення про нормативно-правові документи щодо забезпечення діяльності дитячих молодіжних об'єднань і організацій, дотримуватись і забезпечувати їх чітке виконання.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Дитячі громадські організації / [Гуськова Л. М., Качуровська І. В., Лихоманкова Г. М., Мазуренко Л. М.] – Х. : Основа, 2004. – 192 с. – (Б-ка ж. „Управління школою”; Вип.10 (22)).
2. Молодь і закон: збірник нормат. актів і док. з проблем виховання студентської молоді / упор. та голов. ред. Н. І. Косарева. – К. : ІЗМН, 1997. – 352 с.
3. Конституція України: за станом 28 червня 1996 р. / Верховна Рада України – К. : Феміна, 1996. – 64 с.
4. Національна програма „Діти України” / затв. Указом Президента України від 18 січня 1996 р. № 62, 96. – К., 1995. – 36 с.
5. Тимчишин О. І. Робоча книга вихователя / О. І. Тимчишин, В. І. Уруський. – Тернопіль : Астон, 2001. – 300 с.

#### Анотація

*Н.В.Казакова*

#### **Нормативно-правове забезпечення діяльності дитячих і молодіжних організацій в Україні**

*От понимания педагогом детского и молодёжного движения в Украине зависит качество и эффективность формирования гражданской, социальной активности подрастающего поколения. Важным условием успешного функционирования этого процесса является создание механизмов управления воспитательной работы со школьниками в детских и молодёжных организациях, которое требует детального изучения и анализа нормативно-правового обеспечения их деятельности.*

**Ключевые слова:** *детские и молодёжные организации, нормативно-правовые документы, которые обеспечивают деятельность детских и молодёжных организаций.*

*Summary*

*N.V. Kazakova*

***Legislative basis for children and youth unions' activity in Ukraine***

*Effective social activity of young people in Ukraine depends on teacher's comprehension of the work of youth unions. The indispensable condition for the effective functioning of this process is working out the mechanisms of educational activity in children and youth organizations. It demands the intensive study and analysis of the legislative basis of their activity.*

**Key words:** *children and youth unions, legislative basis for the children and youth unions' activity.*

Дата надходження статті

„22” жовтня 2008 р.

УДК 371.134:355.231

**В.В.КОРНІЄНКО,**

*співробітник Служби безпеки України*

*(м.Київ);*

**Г.М.АРТЮШИН,**

*кандидат педагогічних наук, доцент*

*(м.Київ)*

**Проблеми та шляхи вдосконалення професіоналізму викладачів вищих навчальних закладів СБ України**

*На основі використання сучасних підходів до освіти та її розвитку в демократичному суспільстві розглядаються проблеми професіоналізації викладачів вищих спеціальних військово-навчальних закладів СБ України та підвищення їх педагогічної майстерності як важливої складової системи підготовки фахівців для Служби безпеки України. Особливу увагу приділено аналізу професійних та психолого-педагогічних якостей викладачів вищої школи, а також умовам і напрямкам їх формування й розвитку.*

**Ключові слова:** *професіоналізм, готовність до педагогічної діяльності, вища військова спеціальна освіта, професійна педагогічна діяльність викладача вищих військових спеціальних навчальних закладів.*

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* Одним із пріоритетних напрямків політики національної безпеки України є підвищення рівня професіоналізму співробітників, які захищають національні інтереси. Шляхи виконання цього завдання визначені в Концепції реформування Служби безпеки України, затвердженої Указом Президента України від 20 березня 2008 року №249/2008. Метою реформування Служби безпеки України є створення ефективної, динамічної та гнучкої в управлінні, укомплектованої високопрофесійними фахівцями, забезпеченої сучасними матеріальними й технічними засобами спеціальної служби, приведення завдань, функцій і напрямів її діяльності у відповідність із сучасними потребами забезпечення національної безпеки в сфері державної безпеки, захисту людини й громадянина, суспільства й держави від зовнішніх і внутрішніх загроз у контексті реалізації державної політики національної безпеки та інтегрування в європейські безпекові структури. А щодо кадрового забезпечення реформування Служби безпеки України запровадити ефективний механізм добору та комплектування кадрами органів Служби безпеки України, їх підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації, професійного зростання та просування по службі, психологічного забезпечення їх діяльності, збереження високопрофесійного кадрового потенціалу, удосконалити систему професійно-кваліфікаційних вимог до співробітників Служби безпеки України [11]. Згідно ст. 22 Закону України „Про Службу безпеки України” для забезпечення професійної освіти кадрів Служба безпеки України створює відповідні навчальні заклади й здійснює в них підготовку, перепідготовку, підвищення кваліфікації спеціалістів для Служби безпеки України у відповідності до Закону України „Про освіту” та інших актів законодавства [3].

У контексті викладеного практична реалізація поставлених завдань значною мірою обумовлюється станом системи освіти та її спроможністю готувати фахівців нової генерації, з інноваційним мисленням, для всіх рівнів і ланок управління.

Широка демократизація політичних і суспільних процесів у нашій державі докорінно змінила ціннісні критеріальні підходи як до цивільної та військової освіти, а також, і до спеціальної (оперативно-розшукової), визначаючи її як сферу створення оптимальних умов для розумового, почуттєвого, практичного та психологічного розвитку особистості [1, 27]. У формуванні особистості майбутнього

фахівця, його світогляду, професійних якостей провідну роль відіграє викладач вищого навчального закладу. Відповідно згаданих вище завдань реформування Служби безпеки України викладацький склад, що відповідає за формування професіоналізму вітчизняних кадрів органів безпеки, сам має відзначатись високим професіоналізмом. Отже, дана стаття присвячена проблемам та шляхам вдосконалення професіоналізму викладачів вищих військових спеціальних навчальних закладів.

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...* На сьогодні проблемі професіоналізму присвячено досить багато праць у галузі психології праці, акмеології, професійної підготовки. У ряді досліджень розглянуті різні сторони педагогічної праці, особистості педагога та його діяльності, зокрема вітчизняними дослідниками активно розглядаються питання педагогічної майстерності (Є.С.Барбіна, І.А.Зязюн, Н.В.Кузьміна), педагогічної творчості (В.І.Загвязинський, В.А.Кан-Калик, С.О.Сисоева), педагогічної культури (Є.В.Бондаревська, І.С.Якиманська). Цілісна теоретична модель змісту, структури та системоутворюючих чинників педагогічного професіоналізму представлена в монографії Н.В.Гузій [2]. Разом з тим, на сьогодні слабо дослідженими залишаються проблеми професіоналізму викладачів вищих навчальних закладів, особливо в окремих сферах спеціальної військової освіти.

На жаль, доводиться визнавати, що на сьогодні фігура викладача вищого військового спеціального навчального закладу, проблеми його підготовки та підвищення кваліфікації обійдені увагою. По-перше, не здійснюється на всіх рівнях належний підбір кадрів на науково-педагогічну діяльність, які б відповідали вище зазначеним характеристикам викладача. По-друге, не здійснюється належна підготовка й підвищення кваліфікації викладачів як із боку керівництва кафедр, навчально-методичних відділів, факультетів, навчальних закладів. По-третє, не всі педагоги готові працювати в нових умовах, що пояснюється низкою об'єктивних і, особливо, суб'єктивних причин. Тому, на нашу думку, і для педагогічних колективів вищих військових спеціальних навчальних закладів СБ України актуальним є твердження, висловлене міністром освіти й науки України на адресу цивільних освітян: „Нагальна проблема, що потребує кваліфікованого розв'язання, – повна неготовність багатьох педагогів і тих, хто ще навчається, працювати в нових гуманістичних категоріях, і в тих технологіях, які потрібні для того, щоб зорієнтувати дитину на саму себе й на інших дітей” [4, 20].

*Формулювання цілей статті...* У даній статті буде здійснений аналіз сучасних проблем забезпечення педагогічного професіоналізму викладачів ВНЗ СБ України, окреслені можливі шляхи його вдосконалення.

*Виклад основного матеріалу...* Навчання у вищих військових спеціальних навчальних закладах СБ України відбувається на дуже високому рівні складності, однак при цьому створюються умови для формування атмосфери довірливості та варіативності навчального процесу з урахуванням індивідуальних особливостей і схильностей до оволодіння професією. У зв'язку із цим змінюється й функція викладача вищих військових спеціальних навчальних закладів СБ України. Його діяльність набуває управлінської спрямованості щодо саморозвитку тих, що навчаються, створення для цього сприятливих умов, формування й динамічного розвитку потреб і здібностей суб'єктів навчального процесу [4, 11].

Викладач – не лише професія, суть якої полягає в трансляванні знань, але й висока місія створення особистості та утвердження людини в людині. Викладача мають характеризувати висока компетентність у своїй галузі знань, відповідальність та активність, гуманістична спрямованість, інтелігентність, духовна культура, бажання й уміння працювати разом з іншими, професіоналізм, інноваційний стиль науково-педагогічного мислення, готовність до прийняття творчих рішень, потреба в постійній самоосвіті, фізичне й психічне здоров'я, професійна працездатність.

Основними компонентами готовності до педагогічної діяльності є професійна самосвідомість, ставлення до діяльності, чи настанова (для ситуаційної готовності), мотиви, знання про предмет та способи діяльності, навички й уміння практичного втілення цих способів, а також професійно значущі якості особистості [1].

Якщо школярів та студентів навчають люди, яких готують для цього в університетах чи педагогічних вищих навчальних закладах, то слухачів і курсантів вищих військових спеціальних навчальних закладів СБ України, як це не парадоксально, – люди, більшість з яких цьому не навчалась. У вищих навчальних закладах Міністерства оборони України здійснюється підготовка військових викладачів у Військовому гуманітарному інституті Національної академії оборони України, але це теж не може заповнити цієї прогалини, оскільки вона в змозі охопити лише невелику частину спектра педагогічних спеціальностей блоку гуманітарних дисциплін.

Усталилася точка зору, згідно з якою кожен, хто накопичив певний багаж знань і досяг певних результатів у тій, чи іншій сфері діяльності (юридичної, мовної, оперативно-розшукової, військової, слідчої), може викладати у вищому військовому спеціальному навчальному закладі СБ України. Така позиція помилкова. Характер і складність проблем вищої школи та її реформування потребують високого

рівня культури викладача, глибокого розуміння ним сутності, і специфіки педагогічного процесу у вищому військовому спеціальному навчальному закладі СБ України та завдань, що стоять перед ним.

Основними особливостями професійної педагогічної діяльності викладача вищих військових спеціальних навчальних закладів СБ України можна вважати:

- всебічність підготовки фахівців для СБ України, спрямованість їх на успішне оволодіння озброєнням і військовою технікою, формування необхідних морально-бойових якостей та психологічної готовності до майбутньої служби;
- діяльність у специфічних умовах середовища та відповідній системі взаємовідносин;
- висока відповідальність за якість навчально-виховного процесу та ефективність проведення наукових досліджень;
- особистісно зорієнтований характер педагогічної діяльності, необхідність урахування психолого-фізіологічних особливостей, потреб і здібностей тих, хто навчається;
- застосування широкого спектра засобів педагогічного впливу, особистий приклад, зрілість і виваженість;
- необхідність постійної оцінки якості педагогічної діяльності та її корегування відповідно до обставин і завдань, які мають динамічний характер.

З викладеного вище та завдань, розглянутих у [1], випливає потреба застосування нових педагогічних технологій підготовки фахівців для СБ України, переходу від монологічних форм викладання до діалогу, навчальної, наукової та духовної співпраці з тими, хто навчається, посилення акценту на їх творчу самостійну діяльність, підвищення активності в навчанні. Усе це висуває підвищені вимоги до педагогічної діяльності викладача, яка значно меншою мірою, ніж змістова підготовка, є предметом цілеспрямованого формування та уваги на всіх рівнях керівництва вищих військових спеціальних навчальних закладів СБ України та Служби безпеки України, і не набула ще характеру постійної спрямованості в підготовці та підвищенні кваліфікації викладача як фахівця в галузі навчання й виховання, здатного керувати педагогічним процесом, творчо й результативно вести пошук у сфері спеціальної освіти.

Проблемам професійного становлення викладача, аналізу та підвищення його педагогічної майстерності присвячено значну кількість наукових праць [6-8; 10]. Педагогічна майстерність у них розглядається як комплекс властивостей особистості, що забезпечує високий рівень самоорганізації професійної педагогічної діяльності. До її складових належать [7, 10-16]: гуманістична спрямованість (інтереси, цінності, ідеали); професійне знання (знання предмета й методики його викладання, педагогіки та психології); педагогічні здібності (комунікативність, перцептивні здібності, динамізм, емоційна стійкість, оптимістичне прогнозування, креативність); педагогічна техніка (уміння керувати собою, уміння взаємодіяти).

На думку М.Й.Станкіна, в педагогічній майстерності виділяють експресивні, дидактичні, перцептивні, науково-педагогічні, авторитарні, комунікативні, особистісні, організаторські, конструктивні, мажорні (оптимізм, гумор), психомоторні здібності педагога, а також уміння розподіляти й концентрувати увагу [10, 12]. Важливою складовою майстерності військового педагога є його професійна спрямованість, яка передбачає інтерес до професії викладача, педагогічне покликання, професійно-педагогічні наміри та схильності [10, 36].

Отже, у проблемі професіоналізації особистості викладачів вищих військових спеціальних навчальних закладів СБ України можна виділити два аспекти: професійний (оперативно-розшуковий, юридичний, слідчий, військовий, мовний) та психолого-педагогічний. При цьому йдеться не про часткові вдосконалення, а про систему заходів, цілісну концепцію професіоналізації, яка нагально висувається вимогами часу.

На відміну від інших сфер діяльності, де фахівці, як правило, мають базову освіту, що відповідає їх професії, система професіоналізації викладачів вищого військового спеціального навчального закладу СБ України має враховувати невідповідність їх базової (найчастіше військово-спеціальної, технічної, гуманітарної) освіти професійній педагогічній діяльності. Ця система повинна забезпечувати формування, а часто й зміну поглядів, настанов, цінностей і стереотипів спеціально-військово-педагогічної діяльності на основі безперервного й глибокого вивчення досягнень психології та педагогіки вищої (оперативно-розшукової, юридичної, військової, мовної) школи, а також реалізації досвіду, засвоєного в практиці викладання конкретної навчальної дисципліни.

Такий акцент не повинен послаблювати оперативно-військово-професійну підготовку викладача. Навпаки, вивчення сучасних підходів, форм, способів і засобів навчання примушує його мислити професійно та вдосконалюватись не лише в сфері навчання, але й у відповідній оперативно-військово-професійній галузі. Брак у викладача достатніх знань із психології та педагогіки вищої військової школи перешкоджає осмисленню ним недоліків у своїй роботі, формуванню потреби в поповненні оперативно-військово-професійних знань і вдосконаленні вмінь та призводить до гальмування, або навіть зупинки в



розвитку педагога. Справедливо зазначено К.Д.Ушинським, що вчитель живе доти, доки він учиться, але як тільки він перестає вчитися, у ньому вмирає вчитель.

Якими ж професійними знаннями, уміннями, навичками, досвідом і якостями повинен володіти викладач вищого військового спеціального навчального закладу СБ України?

1. Викладач повинен мати поєднану із творчістю високу професійну ерудицію, насамперед у тій навчальній дисципліні, яку він викладає.

2. У викладача повинна бути здатність системного підходу до аналізу, осмислення й розв'язання наукових проблем, а також критичного сприйняття результатів, уміння широко мислити, орієнтуватися в питаннях теорії та практики.

3. Викладачеві мають бути характерні організаторські здібності: уміння збирати навчальну інформацію, готувати й приймати рішення, планувати й конструювати навчальну роботу на основі зібраної інформації, формулювати мету й завдання навчальної роботи, забезпечувати її виконання, контролювати, оцінювати та корегувати результати навчальної діяльності.

4. Важливим аспектом сучасної військової справи є військова дисципліна, обов'язкова для військового фахівця будь-якого профілю, у тому числі й для викладача.

5. Надзвичайно важливою характеристикою професіоналізму будь-якого викладача вищого військового спеціального навчального закладу СБ України, особливо викладача з військової справи та спеціальної фізичної підготовки, є вміння подати особистий приклад володіння озброєнням та військовою технікою, прийомами рукопашного бою, здатність навчати за принципом „роби, як я” замість „роби, як я сказав”.

6. Справжній професіоналізм викладача неможливий без комп'ютерної грамотності, уміння користуватись комп'ютером при виконанні наукових, оперативних-розшукових і слідчих завдань.

7. Обов'язковим елементом професіоналізму має бути його спрямованість на наукові засади організації праці, яка забезпечувала б максимальні кінцеві результати за мінімальних витрат. При цьому йдеться про застосування інформаційних технологій, обчислювальної та ергономічної техніки.

Стосовно психолого-педагогічного аспекту професіоналізму викладача вищого військового спеціального навчального закладу СБ України реформа освіти висуває такі основні вимоги:

1) надавати перевагу педагогічній творчості перед звичними, але нерідко застарілими педагогічними поглядами; із кращих зразків передового досвіду конструювати не рецептуру, а ідею для подальшого її трансформування до конкретних умов та власної педагогічної практики;

2) підвищувати світоглядну й гуманітарну спрямованість педагогічного процесу; поєднувати засвоєння світоглядних знань із виробленням уміння самостійно аналізувати складні явища суспільного розвитку та творчо застосовувати різноманітні наукові методи в професійній і суспільній діяльності;

3) здійснювати рішучий поворот від масового до індивідуального навчання; забезпечувати єдність психологічного й педагогічного підходів до того, хто навчається, бачити в ньому не об'єкт впливу, а суб'єкт співробітництва й співтворчості; головну мету вбачати в розвитку та професіоналізації особистості того, хто навчається;

4) усвідомлювати, що найбільшу цінність має самовизначення того, хто навчається; сміливіше переходити на навчання за індивідуальними планами; удосконалювати організацію, методичне й дидактичне забезпечення самостійної роботи тих, що навчаються, спираючись на перспективні підходи, форми, методи та засоби навчання; розвивати творчі здібності тих, що навчаються; одним з основних способів такого розвитку вважати залучення тих, що навчаються, до наукових досліджень;

5) забезпечувати формування фахівців широкого профілю, які раціонально поєднували б глибокі фундаментальні знання із ґрунтовною й системною практичною підготовкою, спрямованою на конкретну професійну діяльність;

6) комп'ютеризацію педагогічного процесу перетворити в надійний засіб його всебічної інформатизації, інтенсифікації та підвищення якості й ефективності;

7) докорінно поліпшувати роботу з виховання тих, хто навчається, долати відрив її від життя; створювати й підтримувати культ навчання, обстановку боротьби за знання; добиватися підвищення виховної ролі особистості та колективу;

8) відмовлятися від усього стереотипного й негативного, але не захоплюватися копіюванням досягнень зарубіжної педагогічної думки та практики; ретельно зберігати, враховувати й примножувати національний досвід [9; 12].

Реалізація перелічених вимог потрібна для підвищення професіоналізму й ефективності роботи викладачів в інтересах удосконалення педагогічного процесу у вищій оперативно-військовій школі та професіоналізації тих, хто в ній навчається. Важливо, щоб у кожного викладача було розуміння цих вимог і прагнення вдосконалювати свою діяльність, а також уявлення про те, як цього можна досягти.

Якими ж мають бути основні умови та шляхи реалізації названих проблем?

Провідна роль у будь-якій людській діяльності, у тому числі й у тій, що розглядається, належить психологічному стану людей, так званому людському фактору. Тому важливим є формування системи

моральних і матеріальних стимулів, які сприяли б реалізації перелічених вимог і виключили б психологічні причини їх неприйняття.

Велику роль у цьому відіграють педагогічні колективи та їхнє керівництво. Де кожен член колективу усвідомлює свою роль, права й готовий надати допомогу в будь-якій справі своєму товаришу та прийняти її від інших, де добре стимулюється зростання оперативної-військово-професійної та педагогічної майстерності, де створюється культ майстерності, там якість та ефективність педагогічного процесу високі, а навчально-виховні проблеми розв'язуються успішно. Тому формування необхідного психологічного клімату в педагогічному колективі – важливе державне й суспільне завдання.

Серйозним напрямом професійного становлення науково-педагогічних колективів у вищих військових спеціальних навчальних закладах СБ України є підвищення вимог до відбору та ротации викладачів. У вищих військових спеціальних навчальних закладах СБ України мають працювати кращі фахівці, які повною мірою відповідають найвищим професійним вимогам. Такий відбір повинен бути систематичним, комплексним, демократичним, конкурсним. І головне, щоб оперативний співробітник органу чи підрозділу СБ України, якого підбрали й кому запропонували перейти на викладацьку роботу, нічого не втрачав після переведення до вищих військових спеціальних навчальних закладів СБ України. Назріла потреба в нормативних документах, які мають регламентувати цей процес.

Другим важливим напрямом професійного становлення викладачів слід вважати всебічну оперативну-військово-професійну та психолого-педагогічну освіту й самоосвіту. Цей процес повинен бути неперервним і постійним. Треба пам'ятати, що знанням і освіті немає меж.

До складу самостійної роботи з підвищення особистісного рівня можуть входити прийоми самопізнання (самопостереження, самоаналіз, самооцінка); самовладання (самопереконавання, самоконтроль, саморегулювання) та самостимулювання (самопідбадьорення, самозаохочення). Значну роль у цьому потрібно відводити нерозривному й тісному зв'язку з практичними підрозділами для систематичного відслідковування змін, що відбуваються в них.

Особливе місце в професійній та психолого-педагогічній освіті мають посідати курси первинної підготовки та підвищення кваліфікації викладачів та організаторів педагогічного процесу. Їх доцільно створювати при вищих військових навчальних закладах із високим рівнем акредитації, потужним науково-педагогічним потенціалом та досконалою навчально-матеріальною базою, об'єднуючи підготовку спеціалістів за групами споріднених кафедр.

Для підтримання й удосконалення належного професіоналізму та сучасного науково-теоретичного рівня викладання слід також залучати науково-педагогічний склад вищих військових спеціальних навчальних закладів СБ України до світових запасів знань і систематичної участі в науково-дослідній роботі.

Показником зрілості науково-педагогічного складу стосовно професійної та психолого-педагогічної освіти й самоосвіти може слугувати здатність його швидко сприймати все нове й цінне в оперативній-розшуковій, слідчій, військовій справі, психології, педагогіці вищої школи та діяльності досвідчених викладачів і застосовувати це у своїй повсякденній практиці.

Третім основним напрямом професіоналізації науково-педагогічного складу вищих військових спеціальних навчальних закладів СБ України є подолання побоювань набутого власного професійного та психолого-педагогічного досвіду й творчого мислення при повній відповідальності їх за обґрунтованість своїх висновків і дій. Одним із перспективних способів застосування такої творчості є перехід від традиційного інформаційного навчання до методологічного.

*Висновки...* Зрозуміло, що здатність до педагогічної творчості приходить із досвідом і усвідомленням себе. Проте треба всіляко сприяти в цьому науково-педагогічному складу вищих військових спеціальних навчальних закладів СБ України. Адже педагогічна праця – це складна за своєю сутністю та структурою розумова діяльність. Вона потребує від науково-педагогічного складу вміння знайти й сконструювати відповідний навчальний матеріал та довести його до курсантів та слухачів за оптимальною навчальною технологією. Викладач повинен уміти встановлювати й підтримувати в навчальних колективах суб'єкт-суб'єктні відносини, викликати в тих, що навчаються, бажання й прагнення самостійно оволодіти знаннями, керувати їх повсякденною пізнавальною та практичною діяльністю.

Важливим показником педагогічної діяльності є її ефективність, яка визначається, насамперед, якістю підготовки фахівців для СБ України. У цьому контексті слід наголосити, що ефективність педагогічної праці неможлива без широкого сучасного мислення, розвиненого почуття відповідальності, постійної зосередженості, неперервних пошуків в інформаційному просторі, без дієвих шляхів, форм, методів і засобів навчання та виховання. Це творча, емоційно насичена праця, яка потребує глибоких особистісних переконань, цілеспрямованості, значних вольових зусиль, любові до своєї професії та людей, високоморальної гуманістичної спрямованості, всебічної загальної, психолого-педагогічної та військово-професійної культури. Формування й становлення науково-педагогічного складу нової формації, які відповідають розглянутим вище вимогам, сприятиме підвищенню якості підготовки офіцерських кадрів для Служби безпеки України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Біжан І. В. Проблеми та шляхи удосконалення професіоналізації військових фахівців / І. В. Біжан // Наука і оборона. – 2000. – № 4. – С. 24–28.
2. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм : історико-методологічні та теоретичні аспекти [Текст] : монографія / Н. В. Гузій. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. – 243 с.
3. Закон України „Про Службу безпеки України” від 25 березня 1992 року [Електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради України від 07.07.1992. – 1992. – №27. – С. 382. – Режим доступу: <http://www.nau.kiev.ua>.
4. Зязюн І. А. Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти / І. А. Зязюн // Неперервна професійна освіта / За ред. І. А. Зязюна. – К. : Віпол, 2000. – С. 11–57.
5. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії : навч. посібник / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – К. : Вид. Укр. фін. ін-ту менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
6. Кремень В. Г. Сучасна освіта в контексті реформування / В. Г. Кремень // Учитель. – 1999. – № 11-12. – С. 18-25.
7. Основы педагогического мастерства: Учеб. пособие / Под ред. И. А. Зязюна. – М. : Просвещение, 1989. – 302 с.
8. Педагогика: Учеб. пособие / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М. : Школа-Пресс, 1997. – 512 с.
9. Проблеми та шляхи розвитку вищої технічної освіти в Україні : тези доп. 5-ї Міжнар. наук.-метод. конф., 18–19 трав. 2000 р., Київ. – К. : Вид. Нац. техн. ун-ту „КПІ”, 2000. – 223 с.
10. Станкин М. И. Профессиональные способности педагога : Акмеология воспитания и обучения : Кн. для учителей шк., преподавателей сред. и высш. учеб заведений / М. И. Станкин. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т : Флинта, 1998. – 363 с.
11. Указ Президента України від 20 березня 2008 року №249/2008 „Про Концепцію реформування Служби безпеки України” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ssu.kmu.gov.ua/sbu/control/uk/publish/article?>
12. Філософія освіти в сучасній Україні: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. „Філософія сучасної освіти та стан її розробки в Україні”, 1–3 лют. 1996 р., Київ. – К. , 1997. – 544 с.

*Аннотація*

*В.В.Корниенко, Г.М.Артиушин*

*Проблемы и пути совершенствования профессионализма преподавателей высших учебных заведений СБ Украины*

*На основе использования современных подходов к образованию и его развитию в демократическом обществе рассматриваются проблемы профессионализации преподавателей высших специальных военно-учебных заведений СБ Украины и повышения их педагогического мастерства как важной составной системы подготовки специалистов для Службы безопасности Украины. Особенное внимание уделено анализу профессиональных и психолого-педагогических качеств преподавателей высшей школы, а также условиям и направлениям их формирования и развития.*

**Ключевые слова:** *профессионализм, готовность к педагогической деятельности, высшее военное специальное образование, профессиональная педагогическая деятельность преподавателя высших военных специальных учебных заведений.*

*Summary*

*V.V.Korniyenko, G.M.Artiushyn*

*Problems and ways of perfection of professionalism of teachers of higher educational establishments of Security Service of Ukraine*

*On the basis of the use of the modern approaches to education and its development in the democratic society the problems of professionalism of teachers of higher special military-educational establishments of Security Service of Ukraine and increase of their pedagogical mastering as the important component of the system of preparation of specialists for the Security Service of Ukraine are examined. Special attention is paid to the analysis of professional and psychological-pedagogical qualities of teachers of higher school, and also to the terms and directions of their forming and development.*

**Keywords:** *professionalism, readiness to pedagogical activity, higher military special education, professional pedagogical activity of the teacher of the higher military special educational establishments.*

Дата надходження статті

„09” жовтня 2008 р.

### Аналіз структури практичної підготовки майбутніх менеджерів в економіці в умовах ступеневої освіти

*У статті проаналізовано структуру практичної підготовки майбутніх менеджерів в економіці в умовах ступеневої освіти для освітньо-кваліфікаційних рівнів „бакалавр”, „спеціаліст”, „магістр” та проведена сегментація практик з погодинною регламентацією для створення моделі виробничої практики для студентів напряму підготовки 0502 „Менеджмент”.*

**Ключові слова:** професійна освіта, навчальна практика, комплексна практика з фаху, сегментація практичної підготовки, менеджер в економіці.

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* Докорінні перетворення в економічних системах всіх розвинених країн зумовили процес „глобалізації”, який торкнувся і освітньої діяльності. Одним з положень, що розглядаються і мають виконуватись в умовах Болонського процесу, є контроль якості освіти, яка ґрунтуватиметься не на тривалості або змісті навчання, а на тих знаннях, уміннях та навичках, які набули випускники. Виробнича практика стає сьогодні втіленням категорії педагогіки вищої освіти „фахова компетенція”. Саме тому, на нашу думку, першочерговою стає проблема формування методично-організаційних засад виробничої практики майбутніх менеджерів в економіці, з’ясування відповідності кількості навчального часу змістовному навантаженню, сприйняття практичної підготовки студентів як цілісної, чітко структурованої системи, яка амбівалентно розв’яже не тільки завдання підготовки студентства до виконання професійної діяльності, а й завдання по забезпеченню якості освіти, діагностики та корекції навчання.

Виробнича практика майбутніх менеджерів в економіці має відповідати, на нашу думку, трьом основним вимогам: методичним, організаційним і мотиваційним. Без детального покрокового аналізу виду та змісту практичної підготовки не можливо усвідомити цільове навантаження кожного виду практик, сформувані чіткі методично-організаційні рекомендації щодо їх проведення, а відтак втрачається можливість впливати як на мотивацію навчання, так і на якість освіти в цілому.

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми...* Чимало вчених та науковців обґрунтовували та досліджували організацію практик для студентів вищих навчальних закладів, коледжів, розробляли методичні матеріали щодо їх організації та проходження. Практичну підготовку майбутніх педагогів та викладачів досліджували, зокрема, такі науковці, як Л.А.Машкіна, Н.В.Казакова, В.Є.Берека. Праці цих науковців розкривають питання становлення засобами педагогічних практик спеціалістів вищої ланки та наукової кваліфікації (для освітньо-кваліфікаційного рівня „магістр”).

Організація практик для студентів –менеджерів невиробничої сфери досліджується в працях М.Пальчук, Л.Поважної, Л.Попівняк.

Питання організації навчального процесу, критеріїв педагогіки вищої школи як науки розглянуті у наукових доробках Ю.Зінковського, Ю.Терещенка, В.Кременя.

Очевидно, що зазначена проблема є актуальною і постійно досліджується. Проте акцентом нашого дослідження є попередній аналіз складових практичної підготовки майбутніх менеджерів в економіці.

*Формулювання цілей статті...* Аналіз структури практичної підготовки студентів напряму підготовки 0502 „Менеджмент” спеціальності „Менеджмент організацій”, погодинна та відсоткова сегментація практики для дослідження сучасного стану організації виробничої практики у вищих навчальних закладах II-IV рівнів акредитації економічного профілю.

*Виклад основного матеріалу...* Україна чітко визначила орієнтири на входження в освітній та науковий простір Європи. Країна здійснює модернізацію освітньої діяльності у контексті європейських вимог. Визначальними критеріями освіти стали якість підготовки фахівців, зміцнення довіри між суб’єктами освіти, відповідність європейському ринку праці, мобільність, сумісність кваліфікації на вузівському та після вузівському етапах підготовки, посилення конкурентоспроможності Європейської системи освіти [1, 34].

Одним із шляхів вирішення поставлених перед освітою завдань є вдосконалення практичної підготовки майбутніх фахівців, яка не тільки сприяє поглибленню та закріпленню теоретичних знань, а й виводить мотивацію здобуття цих знань на якісно вищий рівень [4, 119]. Виробнича практика є не тільки складовою частиною навчально-виховного процесу, а й виступає первинним досвідом професійної діяльності практикантів, сприяє саморозвитку студента.

Конкурентоспроможний спеціаліст – це спеціаліст, здатний вирішити поставлені цілі в різних ситуаціях, які швидко змінюються за рахунок володіння методами вирішення вищого класу професійних задач [2, 128]. Практика студентів повинна бути безперервною протягом усього періоду навчання і мати структурно-логічну послідовність її проведення для одержання студентами необхідного й достатнього обсягу практичних знань і умінь відповідно до майбутньої спеціальності [5, 12].

Підготовка майбутніх менеджерів в економіці в системі ступеневої освіти включає за галузевими стандартами такі види практик:

1. Навчальна практика „Вступ до фаху”.
2. Навчальна практика „Комп’ютерний практикум”.
3. Комплексна практика з фаху (освітньо-кваліфікаційний рівень „бакалавр”).
4. Комплексна практика з фаху (освітньо-кваліфікаційний рівень „спеціаліст”).
5. Стажування з фаху (освітньо-кваліфікаційний рівень „магістр”).
6. Переддипломна практика (для кожного з освітньо-кваліфікаційних рівнів).

Програму наскрізної практичної підготовки навчальні заклади відповідних рівнів акредитації розробляють, керуючись комплексом галузевих стандартів з усіх спеціальностей напряму підготовки 0502 „Менеджмент” (освітньо-кваліфікаційних характеристик та освітньо-професійних програм, засобів діагностики рівня якості освітньо-професійної підготовки, нормативних методичних рекомендацій щодо виконання атестаційних робіт для рівнів „бакалавр”, „спеціаліст”, „магістр”). Програма практичної підготовки майбутніх менеджерів в економіці містить характеристику основних компонентів усіх видів практики і є основним навчально-методичним документом, який регламентує діяльність керівників практики від ВНЗ та від баз практики і студентів-практикантів .

Якщо представити практичну підготовку студентів, як цілісну систему, то кожна складова частина цієї системи має відповідний план та передбачає взаємозв’язок, який забезпечує цілісність процесу [3, 75], тобто практика майбутніх менеджерів в економіці повинна дати змогу достатньо закріпити теоретичні знання студентів, спонукати зростання інтересу до обраної спеціальності.

Проаналізуємо сумарну погодинну кількість практичної підготовки майбутніх менеджерів в економіці без деталізації структурних компонентів, методичного забезпечення та мотиваційного навантаження кожного виду практики.

Зазначимо тільки, що підготовка бакалавра-менеджера в економіці має бути зорієнтована на одержання студентами базового кваліфікаційного рівня з фаху, що забезпечує здійснення професійної діяльності на посадах низового адміністративно-управлінського рівня. Для спеціаліста – передбачається набуття більш глибоких умінь та навичок, забезпечується формування системної ідеології щодо управління підприємством, стратегічна та інноваційна спрямованість дій, розвиток економічного мислення (5, с.15). Для магістра в процесі практичної підготовки постають завдання з формування знань і умінь із застосування системного підходу до управління підприємством, запровадження механізмів стратегічного управління та дієвого управління корпоративними утвореннями.

Результати погодинного аналізу зведемо в таблицю 1.

Таблиця 1

**Погодинна кількість практичної підготовки**

N п/п	Вид практики	Годин	Відсотків
1	2	3	4
1	Практична підготовка „бакалавра”	396	31,4
2	Практична підготовка „спеціаліста”	432	34,3
3	Практична підготовка „магістра”	432	34,3
4	Загальна кількість	1260	100

В загальну кількість враховані години, відведені навчальними планами практик на аудиторні заняття (консультаційні), безпосередньо практичні, самостійні та на форму семестрового контролю або підсумкового атестування (в залежності від виду практичної підготовки кількість годин та їх цільове призначення змінюється). Наприклад, практична підготовка освітньо-кваліфікаційного рівня „бакалавр” включає:

1. Навчальна практика „Вступ до фаху” виноситься робочими навчальними планами на перший семестр і передбачає 72 години загального обсягу часу, з яких 47 годин відводиться на самостійну роботу студента. Форма контролю – диференційований залік.

2. Навчальна практика „Комп’ютерний практикум” передбачена планами в четвертому семестрі. Загальний обсяг часу 108 годин, з них – 72 години відведено на самостійну роботу студента. В кінці проходження практики студенті подають звіт та здають диференційований залік.

3. Комплексна практика з фаху (організаційно-управлінська) є безпосередньо виробничою практикою. Передбачена планами у восьмому семестрі і завершує собою практичну підготовку студентів освітньо-кваліфікаційного рівня „бакалавр”. Загальний обсяг часу – 216 годин самостійної роботи студента. В кінці практики студенти подають звіт та захищають його (після попередньої перевірки викладачем) на студентській практичній конференції.

Як бачимо, кожен вид практичної підготовки має в навчальному процесі своє місце, назву, форму контролю, зміст та методичне забезпечення. Але наша ціль, в даному випадку, дослідити, індукувати структуру практичної підготовки майбутніх менеджерів в економіці. Це дасть можливість дослідити кожний структурний компонент практики та створити в подальшому модель виробничої практики для студентів менеджерів-економістів.

Зобразимо результати Таблиці 1. графічно:

Рис.1 - Сегментація практичної підготовки



Дані, наведені у Табл. 1, дійсні для навчальних планів, розроблених з 2006 року, коли в навчальний процес вводилась кредитно-модульна система. Як бачимо, кількість часу, відведеного на практики враховує ступінь кваліфікації кожного освітньо-кваліфікаційного рівня ( для бакалавра – спеціаліста середньої ланки, для спеціаліста – вищої ланки, для магістра – спеціаліста наукової кваліфікації). Це відповідає теоретичному навантаженню відповідного рівня, але маємо враховувати, що зміст практик, методичне забезпечення та цільова направленість різна на кожному етапі. Практична підготовка майбутніх менеджерів в економіці освітньо-кваліфікаційного рівня „бакалавр” має в своєму арсеналі більшу кількість часу, але й має в своїй структурі два блоки: навчальну практику та виробничу. Це основне підґрунтя не тільки для подальших освітньо-кваліфікаційних рівнів, але й перша, основна мотиваційна професійна ступінь. Кількість годин, що відведені навчальними планами на практики освітньо-кваліфікаційних рівнів „спеціаліст” та „магістр” однакові, але якісне навантаження різне, тому дуже важливе значення на цьому етапі практичної підготовки студентів має методичне забезпечення практик напряму підготовки „Менеджмент” відповідних освітньо-кваліфікаційних рівнів. Якість методичного забезпечення практичної підготовки – одна з найважливіших умов успішного проходження практики.

*Висновки та перспективи подальших розвідок...* Підсумовуючи вищесказане, приходимо до висновку, що проходження практики дає можливість студенту усвідомити, наскільки глибоко він засвоїв пройдений матеріал, а також виявити свої слабкі місця з метою вдосконалення накопичених знань. Також вона передбачає формування у студентів професійних якостей та навичок, які пізніше знадобляться в подальшій праці. Тобто виробнича практика повинна стати показником того, наскільки глибоко і усвідомлено студенти засвоїли теоретичні основи менеджменту, методики провадження менеджменту в сучасній економічній системі, оволоділи практичними навичками та уміннями. І тому особливої актуальності набуває визначення сучасних пріоритетних напрямків при створенні нової концептуальної моделі практичної підготовки студентів менеджерів в економіці.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Журавський В. С. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти / В. Журавський, М. Згуровський. – К. : ІВО Політехніка, 2003. – 200 с.
2. Пальчук М. І. Принципи реалізації взаємозв'язку теоретичного і виробничого навчання в професійній школі / М. І. Пальчук // Педагогіка і психологія професійної освіти: наук.-метод. журнал. – Львів : „Національний університет „Львівська політехніка”. – 2005. – № 1. – С. 72-78.

3. Пальчук М. И. Комплексная организация непрерывной учебно-производственной практики / М. И. Пальчук // Наук. записки: зб. наук. статей Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. – Вип. LVIII (58). – С. 118-123.

4. Попівняк Л. Професійно-практична підготовка / Лариса Попівняк // Освіта. Технікуми, коледжі. – 2007. – №1(16). – С. 59-60.

5. Поважна Л. І. Педагогічні інновації у практиці підготовки фахівців сфери туризму / Л. І. Поважна // Проблеми освіти. – 2000. – Вип.22. – С. 15-31.

**Аннотация**

**Н.Г.Лепикаш**

**Анализ структуры практической подготовки будущих менеджеров в экономике в условиях поуровневого образования**

*В статье проанализирована структура практической подготовки будущих менеджеров в экономике в условиях поуровневого образования для образовательно- квалификационных уровней „бакалавр”, „специалист”, „магистр” и проведена сегментация практик с почасовой регламентацией для создания модели производственной практики для студентов направления подготовки 0502 „Менеджмент”.*

**Ключевые слова:** профессиональное образование, учебная практика, комплексная практика по специальности, сегментация практической подготовки, менеджеры в экономике.

**Summary**

**N.G.Lepikash**

**The analysis of structure of practical preparation of the future managers in economics in the conditions of stage education**

*The structure of practical preparation of the future managers in economics within the conditions of stage education for the educational-qualification levels “bachelor”, “specialist”, “master” is analysed in the article. Segmentation of practice with reglamentation by hour for the creation of the model of industrial practice for the students with the direction of preparation 0502 “Management” is done.*

**Key words:** professional education, educational practice, complex practice on the speciality, segmentation of practical preparation, manager in economics.

Дата надходження статті

„29” жовтня 2008 р.

УДК 378

**Н.В.ЛЄПІХОВА,**  
аспірант  
(м.Хмельницький)

**Розвиток професійної компетентності керівників шкіл засобами проектування**

*У статті розглядається актуальність проблеми розвитку професійної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної освіти засобами проектної діяльності. Автором наведено умови та вимоги до організації проектної діяльності. Дається характеристика етапів проектування та критерії оцінювання такої діяльності.*

**Ключові слова:** компетентність, професійна компетентність керівника загальноосвітнього навчального закладу, проект, проектування, проектна технологія.

*Постановка проблеми в загальному вигляді... В умовах соціально-економічних перетворень, інтеграційних та глобалізаційних процесів українська освіта стає відкритішою, швидко збагачується новим досвідом, підходами, освітніми технологіями та методами, які підвищують „конвертованість” у світі українських дипломів, сприяють забезпеченню якості освіти.*

Це викликає необхідність осмислення нової управлінської парадигми, що покликана забезпечити високу ефективність реалізації висунутих перед освітою навчальних і виховних завдань. Мова йде про принципово новий підхід до підготовки керівників, здатних діяти в умовах економічних і соціальних змін. Керівнику освітнього закладу вкрай необхідні такі уміння й якості, як ділова ініціатива, дослідницькі вміння, економічні знання, креативність, уміння прогнозувати, чітко визначати цілі, вибудовувати прогностичні моделі школи, створювати дослідницькі проекти тощо [10].

Як свідчить практика, не всі керівники можуть реалізувати в своїй діяльності органічний зв'язок традиційного управління з творчим використанням сучасних інноваційних підходів до прийняття управлінських рішень, не достатньо володіють основами педагогічного менеджменту.

Це свідчить про недостатній рівень професійної компетентності керівників школи.

Професійна компетентність керівника школи структурно складається з управлінських, педагогічних, комунікативних, діагностичних та дослідницьких компонентів діяльності і визначається рівнем сформованості професійних знань і умінь, ступенем розвитку професійно значущих особистісних якостей,

що необхідні для оптимальної реалізації управлінських функцій з досягнення цільових настанов. Керівник школи повинен мати високий рівень культури праці, побуту, спілкування і пізнання [2].

Одним із ефективних шляхів розв'язання цих проблем є використання *проектування*.

В ХХІ столітті набуває розвитку соціальне та гуманітарне проектування, предметом якого є вже не технічні та соціотехнічні, а передусім соціальні об'єкти.

Суть *проектної діяльності* вбачається у функціонуванні цілісної системи дидактичних засобів(змісту, методів, прийомів тощо), що адаптує освітній процес до структурних та організаційних вимог навчального проектування. Вона передбачає розв'язання певної проблеми, виконання завдань, що потребують з одного боку використання різноманітних методів, засобів, з іншого – інтегрування знань, умінь, навичок з різних галузей науки, техніки, творчості.

Це викликало потребу у формуванні нового типу організаційної культури діяльності керівників шкіл – проектно-технологічного. В зв'язку з цим відбувається актуалізація свідомого, ефективного оволодіння керівником проектно-технологічною діяльністю. Тому одним із важливих напрямів досліджень сучасної науки і практики є проблема розвитку професійної компетентності керівників шкіл засобами проектування.

Значення і можливості проектування настільки великі, що сьогодні науковці називають його новою методологією управління.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...* Дослідженню проблеми розвитку професійної компетентності керівників шкіл приділяють увагу багато науковців. Так, методологічні основи професійної підготовки керівників шкіл у системі неперервної професійної освіти досліджують І.Д. Бех, І.А. Зязюн, В.Г.Кремінь, Н.Г. Ничкало та ін.; закономірності засвоєння знань і формування професійних умінь, навичок педагогічних кадрів розглядають у своїх працях В.П.Безпалько, К.М.Гуревич, О.О.Степанов, Н.Ф.Тализіна.

Незважаючи на різні підходи до визначення професійної компетентності, які забезпечують реалізацію педагогічної діяльності, дослідженнями Н.В.Кузьміної, К.К.Платонова, Б.М.Теплова, О.І.Щербакова було доведено їх діалектичний взаємозв'язок зі здібностями, спрямованістю, потребами, вольовими якостями і характерологічними рисами особистості.

Формуванню загальнопедагогічних та управлінських умінь керівників шкіл, їх класифікації присвячено роботи В.І. Бондаря, В.І.Маслова, В.І.Пуцова, В.О.Сластьоніна, Л.Ф.Спіріна, В.О.Сухомлинського, П.В.Худомінського. Професійній підготовці управлінців – менеджерів освіти присвячені дослідження Л.В.Батченко, Л.Є.Довгань, Л.М.Карамушки, Н.Л.Коломінського, Є.М.Павлютенкова, В.А.Семиченко та ін.

Теоретико-методологічні засади педагогічного проектування досліджують М. Алексеев, В. Безпалько, Л. Ващенко, Л. Гур'єв, Е. Заїр-Бек, Л. Іванова, Н. Лаптева, Д. Левітес, С. Маркова, О. Новиков, Д. Новиков, Б. Пальчевський та ін.

*Формулювання цілей статті...* Проте проблема використання проектної діяльності як засобу розвитку професійної компетентності керівників шкіл у системі післядипломної освіти ще не достатньо досліджена у вітчизняній педагогічній науці.

Відтак, метою статті є аналіз використання можливостей проектної діяльності як засобу розвитку професійної компетентності керівників шкіл.

*Вклад основного матеріалу...* Слово „проект” (у перекладі з латинської „кинутий вперед”) означає план, задум організації, влаштування, заснування будь-чого, тобто прообраз якого-небудь об'єкта, виду діяльності тощо. Огляд літературних джерел висвітлює два основних підходи до розуміння проектної діяльності. За першого проект розглядається саме як план, прообраз діяльності, є здебільшого „теоретичним продуктом”. За другого підходу кінцевим результатом обов'язково є практична діяльність або „практичний продукт”. В умовах роботи системи післядипломної освіти обидва варіанти мають цінність і значущість, що знайшло відображення в описі проектів. Окрім того, в педагогічній науці умовно розмежовують педагогічні проекти, які здійснює керівник школи у процесі власної професійної діяльності, та учнівські (навчально-виховні), які реалізуються школярами в навчально-пізнавальному процесі під керівництвом педагога [6].

І.П.Підласий звертає особливу увагу на високу „технологічність” даного методу: це не просто організація групової роботи, а створення на діагностико-прогностичній основі педагогічної системи, яка забезпечує гарантоване досягнення спланованого результату. Вона передбачає розв'язання певної проблеми, виконання завдання, що потребує, з одного боку, використання різноманітних методів і засобів навчання, з іншого – інтегрування знань, умінь, навичок з різних галузей науки, техніки, досвіду творчості [7].

Обов'язковими критеріальними вимогами педагогічного проектування на думку О.І. Мармази є:

- наявність освітньої проблеми, складність та актуальність якої відповідає навчальним запитам, життєвим потребам, інтересам та віковим особливостям учасників проекту;
- практична, теоретична, пізнавальна значущість прогнозованих результатів;



- дослідницький характер пошуку шляхів розв'язання проблеми;
- структурування діяльності відповідно до класичних стадій проектування;
- створення умов для виявлення і розв'язання психолого-педагогічної проблеми (її постановки, дослідження, пошук шляхів розв'язування, експертизи та апробації версій, конструювання підсумкового проекту, його захист, оцінка та впровадження);
- самодіяльний характер творчої активності;
- використання активних й інтерактивних форм і методів; „продуктивність” проекту: якщо це теоретична проблема, то конкретне її рішення, якщо практична – конкретний результат впровадження;
- педагогічна цінність діяльності (знання, вміння, навички, моральні норми та цінності, світоглядні позиції тощо) [10].

*Проектування* в загальному його розумінні – це науково обґрунтоване визначення системи параметрів модельованого об'єкта або якісно нового стану існуючого об'єкта чи процесу (навчального закладу, класу, учня) в єдності із способами його досягнення. Враховуючи динамічність процесу та його складових, такий проект повинен постійно уточнюватись, конкретизуватись, деталізуватись.

Проектна діяльність дозволяє представити складові успішності педагогічного процесу у взаємозумовлених та систематизованих зв'язках, чітко виділити доцільність обраних ідеальних цілей, уявити послідовність дій для їх досягнення з визначенням основних етапів, виділити завдання на кожному етапі та критеріїв оцінювання прогнозованих результатів.

Педагогічне проектування передбачає наявність певної системи взаємопов'язаних структурних компонентів, якими виступають:

- психолого-педагогічна діагностика вихідного стану об'єкта педагогічної діяльності;
- соціально-психологічна діагностика психолого-педагогічної ситуації функціонування об'єкта;
- вивчення та обґрунтування педагогічних шляхів впливу на процес досягнення бажаного стану об'єкта з конкретизацією педагогічних завдань;
- прогнозування динаміки активності об'єкта педагогічного управління та динаміки його змін під впливом педагогічної активності, визначення етапів контрольної діагностики;
- планування та організація діяльності об'єкта;
- моніторинг динаміки активності об'єкта педагогічного управління;
- поточне регулювання та корекція шляхів управління навчально-виховним процесом;
- підсумкова діагностика стану об'єкта, зіставлення його з прогнозованим, розробка проекту на новий етап розвитку об'єкта.

За Б.С. Гершунським процес проектування відбувається у кілька етапів, серед яких можна визначити такі: стратегічне прогнозування, моделювання, планування, визначення ефективності й корекції проекту [14].

На етапі стратегічного прогнозування за результатами діагностико-прогностичної діяльності визначають головні потреби, проблеми й на основі цього – мету та конкретні завдання (цілі).

Наступний етап проектування – процес моделювання. Модель об'єкта – це така уявна або матеріалізована система, яка, відображаючи або відтворюючи основні компоненти та зв'язки, здатна замінювати об'єкт так, що її вивчення дає адекватну інформацію про цей об'єкт.

Планування (оперативно-тактичне прогнозування) є наступним суттєвим етапом „утилізації” моделі. Воно здійснюється на основі сукупності таких принципів: цілісного розгляду об'єкту (змістовий аспект прогнозування), системного комплексного підходу (процесуальний аспект), неперервності, варіативності, відповідності умовам, колективності й колегіальності. Цей вид діяльності безпосередньо сполучений з програмуванням. Якщо програма передбачає в собі систему завдань, алгоритми їх вирішення, засоби розв'язання, то в процесі планування їх конкретизують до рівня безпосередніх дій, строків виконання та виконавців.

Задля оптимізації діяльності з реалізації проекту (моделі) необхідно визначити її ефективність під час самого процесу з метою поточної корекції, тобто шляхом організації системи педагогічного моніторингу. А кінцевим моментом є оцінка результативності діяльності та самого „продукту” проекту.

На думку Г.В. Єльнікової в узагальненому вигляді технологія діяльності зі створення проекту здійснюється за такими етапами:

I. Етап стратегічного прогнозування:

а) діагностико-прогностичний етап: вивчення проблем шкільної освіти; потреб і можливостей, інтересів учнів; оцінка дидактичних можливостей предмета, теми щодо застосування проектної технології; визначення головних проблем;

б) визначення мети, постановка конкретних цілей та завдань.

II. Етап моделювання:

а) створення описово-структурної моделі (словесної, графічної або понятійного аналога) проекту;

б) визначення критеріїв ефективності проекту;

в) розробка моніторингової системи функціонування моделі (як і яким чином контролюватиметься та оцінюватиметься діяльність учасників проекту на різних етапах).

III. Етап планування:

а) формування програми діяльності з реалізації проекту;

б) розробка плану в цілому та конкретних дій.

IV. Етап визначення ефективності полягає в оцінці як самої діяльності, так і якості кінцевого продукту [4].

Сьогодні проектування використовують у системі післядипломної освіти в роботі з педагогічними та керівними кадрами. Так, в Хмельницькому інституті післядипломної педагогічної освіти в програму курсової підготовки педагогів і керівників шкіл включено проектування.

Основними принципами застосування проектної технології є добровільність, актуальність проблематики, практична значущість, орієнтація на запит освітян. Тому передбачено, що лише частина слухачів (відповідно до потреб та можливостей) обиратиме проект як форму звіту про підвищення кваліфікації. Це вимагає створення в інституті певної системи роботи, науково-методичного й дидактичного забезпечення проектної діяльності слухачів. Зокрема, в курсовій підготовці запроваджуються міні-проекти (протягом 1-3-х занять) як активні методи навчання, короткочасні (від 2-х тижнів до місяця, відповідно до тривалості курсів) та середньої тривалості (кілька місяців). Два останні варіанти є формою звіту й передбачають розробку і керівництво проектною діяльністю з боку методистів та викладачів інституту за будь-якої форми підвищення кваліфікації (індивідуальної, очної, очно-заочної).

Проекти можуть бути як індивідуальними, так і груповими. Проблема та тема проекту визначаються педагогами разом із призначеним консультантом на початку курсової підготовки й потребує заповнення відповідного бланка. Це забезпечує чітке усвідомлення завдань, умов, етапів, плану, способів діяльності з отримання конкретного результату (продукту) та його оцінювання.

Захист проектів відбувається на завершальному етапі курсової підготовки. Активне залучення учасників до оцінювання та обговорення проектів сприяє набуттю ними досвіду, який можна перенести у практику роботи. Найкращі проекти рекомендуються до друку у фаховій пресі, занесення у картотеку педагогічного досвіду, представлення на конкурсах та виставках педагогічних ідей тощо.

Під час проектної діяльності у слухачів курсів найчастіше виникають проблеми й утруднення в:

- користуванні різними (особливо електронними) джерелами інформації;
- діагностиці умов, стану об'єкта, процесу щодо яких здійснюється проектування;
- визначенні конкретних провідних й проміжних завдань на основі діагностики, шляхів їх розв'язування або реалізації;
- висуванні гіпотез, альтернативних рішень;
- обґрунтуванні свого вибору;
- прогнозуванні результатів, передбачення можливих труднощів; внесення коректив у проект, власну поведінку;
- об'єктивному оцінюванні, процесу та результату діяльності.

Спираючись на думку вчених та практиків, можна констатувати, що в системі підвищення кваліфікації проектна діяльність:

1. Забезпечує високу результативність роботи як під час курсової підготовки, так і в міжкурсовий період;
2. Максимально спрямовує навчальний процес на суб'єктне пробудження та розвиток особистості;
3. Сприяє формуванню певних установок щодо подальшої самореалізації, зростанню педагогічної майстерності, професіоналізму;
  - є універсальним засобом для розвитку інтелектуальних здібностей;
  - посилює інтерес до власного психічного життя та життя інших людей;
4. Сприяє формуванню інформаційних, організаційно-комунікативних компетенцій, досвіду творчої діяльності тощо;
5. Дозволяє широко практикувати принципи змінності, кооперації, вільного вибору, є ефективним чинником об'єднання всіх учасників у тимчасовий колектив, спільноту однодумців на основі цікавої та професійно значущої діяльності;
6. Істотно трансформує установку педагога в керівництві навчально-пізнавальним процесом, надаючи їй фасилітаторську функцію;
7. Дозволяє знайти оптимальний баланс між академічними і прагматичними знаннями, уміннями та навичками, реально запровадити систему розвивального навчання, формування творчої особистості у системі професійного вдосконалення.

*Висновки...* Вміння користуватись проектною технологією є показником високої кваліфікації керівника школи, його інноваційного мислення, проте у цій діяльності є об'єктивні та суб'єктивні перешкоди. По-перше, це обмежена кількість ґрунтовних теоретико-методичних розробок із прикладним

спрямуванням саме на управлінську практику. По-друге, це недостатнє розуміння слухачьким загалом того, що метод проектів, як і будь-яка технологія, потребує високої майстерності, ретельного покрокового осмислення та організації кожного етапу. Інакше – зовсім не той результат, на який очікували, і як наслідок – відмова від „неефективної” технології.

**Список використаних джерел та літератури:**

1. Балабанов П. И. Методологические проблемы проектировочной деятельности / Балабанов П. И. – Новосибирск : Наука, 1990. – 200 с.
2. Васильченко Л. В. Професійна компетентність керівника / Васильченко Л. В., Гришина І. В. – Х. : Основа, 2006. – 208 с.
3. Гурье Л. И. Проектирование педагогических систем / Гурье Л. И. – Казань, 2004. – 212 с.
4. Евстифеева О. В. Метод проектов – среда в которой даже „неудачники” обретают силу и уверенность / Евстифеева О. В., Кучменко Н. О. // Директор школы. – 2003. – №6.
5. Єльнікова Г. Управління горизонтальне і вертикальне / Єльнікова Г. В. // Управління освітою. – 13-14 липня. – 2003.
6. Лаптева Н. В. Психолого-педагогическое проектирование в образовании : учеб. пособ. / Лаптева Н. В. – Киров, 2003. – 68 с.
7. Лігоцька А. О. Проектування освітніх систем / Лігоцька А. О. – К., 1994. – 50 с.
8. Логвин В. Р. Метод проектів у контексті сучасної освіти / Логвин В. Р. // Завуч. – 2003. – № 29 (179). – С.8.
9. Маслов В. И. Теория и методика организации непрерывного повышения квалификации руководителей школ / Маслов В. И. – К. : Центр. ин-т соверш. учителей, 1990. – 258 с.
10. Новиков А. М. Образовательный проект / Новиков А. М., Новиков Д. А. – М. : Егвес, 2005. – 120 с.
11. Пехота О. М. Освітні технології : [ навч.-метод. посіб.] / Пехота О. М. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.
12. Семиченко В. А. Актуальні проблеми реформування системи післядипломної освіти в Україні / Семиченко В. А. // Післядипломна освіта в Україні. – 2002. – № 2. – С.56-60.

**Аннотация**

***Н.В.Лепихова***

***Развитие профессиональной компетентности руководителей общеобразовательных учебных заведений средствами проектирования***

*В статье рассматривается актуальность проблемы развития профессиональной компетентности руководителей общеобразовательных учебных заведений в системе последипломного образования средствами проектной деятельности. Автором дано условия и требования к организации проектной деятельности. Дается характеристика этапов проектирования и критерии оценивания такой деятельности.*

**Ключевые слова:** *компетентность, профессиональная компетентность руководителей общеобразовательных учебных заведений, проект, проектирование, проектная технология.*

**Summary**

***N.V.Lepikhova***

***Development of Professional Competence of General Educational Institutions' Managers by Means of Projecting***

*The actuality of the problem of general educational establishments development of professional competence of managers in the system of post-graduate education by means of projecting is examined in the article. The author provides terms and requirements to the organization of project activity. Description of the planning stages and criteria of evaluation of such activity is given.*

**Key words:** *competence, general educational establishments managers' competence, project, projecting, project technology.*

Дата надходження статті

„22” вересня 2008 р.

**Сучасне дитинство в Україні: стратегії й тактика поступу у майбутнє**

*У статті розкривається проблема розвитку сучасного дитинства в Україні в руслі здійснення сучасного сімейного виховання в період державотворення України. Дано аналіз результатів досліджень кафедри теорії і методики дошкільної освіти Педагогічного інституту Прикарпатського національного університету ім.В.Стефаника.*

**Ключові слова:** *дитинство, педагогічна культура, закрита система, реальне життя.*

*Нове покоління мусить  
мати шанс виростати у волі.  
Вибираючи волю – ми віддаємо любов.  
Олександр Неіл*

Упродовж ХХ століття і особливо з його II половини базова, базисна, чи т. з. традиційна система виховання, яка мала специфіку в кожній країні, в т. ч. й в Україні переживала серйозну кризу. Її свідченням є результати досліджень сучасних учених, зміст художніх творів, щоденні спостереження і зауваги фахівців [3; 5].

Могутніми стимулами руйнації традицій у вихованні стали, насамперед, II-га світова війна 1941-1945 рр. Унаслідок різних демографічних змін, політичних реформ у Європі, знаменних молодіжних революцій 60-х років – т. з. шестидесятників зніщовано масові протести проти авторитету старших, їхніх цінностей, респектабельності: молодь ігнорувала соціальний успіх поколінь, які не виправдали її сподівань.

Україна не стояла осторонь таких процесів, адже катастрофа голодомору, Велика вітчизняна війна зруйнувала здебільшого чоловіче населення, зламала долі мільйонів сімей і відтак послабила роль батька та чоловіка. Цілі покоління дітей та молоді входили в активне життя в умовах безбатьківщини. Головою у сім'ї, її годувальницею і берегинею була мама. Водорозділ між батьками і дітьми у формулі „батьки і діти” зумовив суттєві зміни, а згодом і кризу традиційної системи виховання. Її визнано авторитарною і поступово спосіб життя дорослих і старших поколінь втратив для дітей функції яскравого орієнтира і зразка для наслідування.

Хочу наголосити, що в Україні така криза не є результатом останнього десятиріччя, як звикло вважати, а навпаки – це наслідок тривалого періоду суспільних трансформацій.

I, нарешті, 90-ті роки аж до сьогодні – жахаючий період багатовекторної невизначеності, суспільного ризику, в якому народжуються і дорослішають діти на пошельмованих зразках минулого і апріорі здевальвованих пропозиціях сучасного. У результаті формула Л. Кравчука може слугувати у відкритому гаслі „Маємо те, що маємо” вироком для старших поколінь і стимулом до якомога швидшого виходу із кризи представниками молодших поколінь. Виникає лише одне запитання і те без відповіді – а хто поверне втрачені шанси і цілі десятиріччя життя кожній людині?

Українські філософи, психологи, соціологи і педагоги вже починають не лише констатувати, а й шукати шляхи виходу із тієї фундаментальної плуганини, яку породила мінливість умов існування сучасної людини. У цьому блуді моральних принципів, норм і правил співжиття, цінностей на несправданих і, здебільшого, вже недосяжних ідеалів, соціум зазіхнув на етнічну ідентичність особи, міжособистісні стосунки на тлі міжнаціональних конфліктів і в руслі міжконфесійних відносин, а також на сферу інтимності. Загалом все вище означене пришвидшено руйнує традиційне підґрунтя сімейного виховання – батьківський авторитет.

Родинні трудові міграції, зростання кількості неповних сімей, соціального сирітства при живих батьках – звикла атмосфера, в якій живуть сьогодні діти України і виховуються відповідно до умов: наше зростаюче покоління посідає першість із дитячого та юнацького алкоголізму в світовому рейтингу [3; 4]. Хочу навести з цього приводу конкретні результати досліджень в обсязі кандидатських дисертацій, які виконано під моїм керівництвом і подано до захисту аспірантами кафедри теорії і методики дошкільної освіти Педагогічного інституту Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаника Г. В. Борин і О. М. Добош.

Йдеться про вивчення особливостей сьогодишньої атмосфери виховання в сім'ях, у яких зростають діти від раннього до молодшого шкільного віку. Нами сформульовано узагальнення – всі педагоги, які охоплені вивченням ситуації, однозначно констатують зашораз виразніше відчуження між батьками і

дітьми, дефіцит душевності, лагідності, позитивної емоційності, уважності, терплячого ставлення до проблем, які супроводжують сучасне дитинство.

Наводимо фрагменти їхніх коментарів:

Вихователі: „Діти належать самі собі”; „Батьки з дітьми майже не розмовляють”; „Практично перестали читати”; „Діти переглядають „злі” мультики”; „Душевний контакт витіснив матеріальний: нагодували, одягли, купили іграшку (в кращому випадку)”; „Батьки не відвідують збори і консультації в ДНЗ”; „Байдужість до здоров'я дітей – працюють у приватника і не можуть йти на лікарняний”.

Учителі:

„Безвідповідальність молодих батьків”; „Відсутність душі у вихованні дитини”; „Багато соціальних негараздів і це руйнує позитивний мікроклімат у сім'ї”; „Дефіцит ласки і позитивних емоцій”.

У родині, яка зашодень перебуває під пресом мінливості соціуму, а це – побоювання втратити роботу, захворіти та ін., руйнується батьківська впевненість, здебільшого матері втрачають любов до дітей, емоційно спустошуються, стають агресивними чи виходять на шлях правопорушень.

У сучасному світі увиразнився ще один соціальний страх – неспішність дітей: малюк недостатньо готовий до школи чи школяр, який не виконує шкільні вимоги, може не витримати конкуренцію і стати невдахою у дорослому житті.

Батьківський страх проектується на дітей, що перетворює родинну атмосферу в нестерпну.

Фрагменти роздумів педагогів-практиків:

„Діти стали жорстокі, їхня мова недорозвинена і спрацьовує сила ніг і рук”; „Батьки не розмовляють про проблеми дітей – немає часу чи немає батьків – є няні, гувернери, охоронці, водії”; „Невроз у кожній 2-ї дитини – тіки, побоювання темноти, самотності чи страх перед чужими людьми і т. д.”; „Батьки визнають, що не мають ані сили, ані бажання займатися з дітьми”; „Відповідно у дітей зникає почуття захищеності, вони губляться в світі не лише дорослих, а й однолітків”.

Сім'я є закритою системою, і що насправді у ній відбувається – недосяжна таємниця. Про агресивність і жорстокість у ставленні до дітей можемо здогадуватися лише зі слів-звертань до малечі: „дурень, був дурнем і залишишся ним”, „куди ти лізеш, недоумку”, „тупиця”, „дибіл”, „каліка”, „шизик”, „придурок”.

Педагоги констатують неспроможність і дітей, і батьків сказати щось хороше, позитивне про своїх друзів, приятелів, своїх дітей. Вони збайдужіли і вже не стилізують педагогічну доцільність добре відомої приказки: „Скажи мені хто твій друг і я скажу тобі, хто ти”. Отож наступний висновок – у сім'ї діти не навчаються зразкам позитивного вербального спілкування.

Негативне ставлення висловити значно легше. Відповідно на тему „Яка моя дитина хороша!” батьки висловлюються 2-3 реченнями, натомість „Моя дитина бешкетник, невдаха, невмійко” і т. д. батьки можуть говорити чи скаржитися годинами. Найбільші гріхи малюків – їхній непослух, неохайність, імпульсивність поведінки. Відповідно батьки досить часто опіку, допомогу, співробітництво, наставництво ототожнюють з контролем, відстежуванням кожного кроку, розписом кожної хвилини без часу на „маячню”. Так руйнується особистість, нівелюється її самобутність і неповторність. Руйнуючи інтимну зону дитини, батькам зачораз важче визнати, що вона – це маленька людина, яку слід випустити у самостійне життя. Учені називають цей процес соціалізацією (упускаю семантичну дискусію навколо понять, які дотичні до соціалізації). Сьогодні чітко увиразнено всі процеси, які є пріоритетними чи стимулюючими в руслі виховання й соціалізації.

Зупинюсь лише на тому, що зусилля батьків запрограмувати розвиток дитини межує із моральним насиллям. А це – найкоротша дорога до руйнації особистості. Моральне насилля у формі всеохопного керівництва життям дитини батьками вмотивовано тим, що вона – моя. Це і дає найменш очікуваний результат у майбутньому – знівельовану безлику особу.

Якщо дитині не пояснюють, чому їй не дозволяють чинити так чи інакше – вона шукає собі віддушину – друзів, у старшому віці – компанію, товариство. І тут сценарій подальшого розвитку особистості залишається фактично без відповіді. Намагання батьків пояснити свої дії тим, що вони мають право на свою дитину і навіть чинити неприпустимі дії проти неї – мотивовані виключно почуттями любові і турботи про неї, підтверджує актуальність і нагальність формування педагогічної культури. Адже інакше як безпорадністю стереотип батьківської жорстокості можна назвати лише упущеннями в їхньому ж таки вихованні у період дитинства: вони відтворюють виховні сюжети на своїх дітях.

Процес формування педагогічної культури передбачає широке поінформування суспільства і засобами, якими оперує суспільство – матеріалами про сім'ю, її найактуальніші слабкі місця та ін. Результати аналізу порушеної проблеми схиляють нас до висновку, що вкрай напружена ситуація, в якій живе сучасна сім'я і з якої виходить у широкий світ кожна дитина поглиблює вже не лише традиційну концепцію виховання, а й сучасну виховну практику – жорстоке орієнтування на модель слухняної та успішної дитини. Саме так батьки намагаються йти в ногу із часом і догодити соціуму. Натомість вони мали би задовольняти запити і потреби самої дитини.

Постійний стрес батька чи матері, або відразу двох легко трансформуються в жорстокість, відверте пригнічення особистості дитини. Загалом це не лише деформує внутрішні сімейні відносини, а й унеможлиблює здатність малюка в майбутньому успішно долати труднощі в дорослому житті. У такий спосіб проблеми виховання та соціалізації особи в умовах сім'ї виходять за межі її приватного життя, оголюють ті механізми, які приховані у бутті самого суспільства, прогнозуючи його близьке і віддалене майбутнє. І тут є над чим замислитись: яке суспільство ми будемо? З кого? Для кого?

Мозок дитини з часу народження сформований не повністю. Ще 2 десятиліття тому педагогіка не могла так однозначно оперувати даними фізіології для пояснення певних упущень у вихованні. Сьогодні ж ми знаємо, що можливості мозку успішно розвиватися узалежені від сприйняття і відчуттів дитини в перші 3 роки життя. У цьому зв'язку досить вдатися бодай лише до праці Масару Ібуки „Після 3-х – уже пізно”.

Дослідження румунських учених, які були здійснені в середовищі покинутих дітей, а також тих, які піддавалися жорстоким випробуванням, підтвердили очевидні ураження певних відділів мозку – а, згодом, і виражений у них емоційний та інтелектуальний недорозвиток [3; 4].

Згідно останніх даних нейробиологічних досліджень, кожне повторне травмування зумовлює посилені викиди гормонів стресу. Вони вступають у взаємодію із надчутливою мозковою тканиною і руйнують нейрони. Скажімо, у дітей, яких систематично травмували, відділи мозку, що керують емоціями, до 30% менші за розміром проти аналогічних у благополучних однолітків. Показовими з цього приводу є дослідження й лікаря Харлоу: макаки, яких вигодувала штучна мама-робот виростають жорстокими, агресивними і без жодного інтересу до свого ж потомства; далі вони здатні вбивати особин свого ж виду. При відсутності ніжного догляду, фізичного контакту з батьками у людської дитини залишаються недорозвинутими цілі ділянки мозку, формується т. з. явище депривації М. Лангмайер і З. Матейчик. Ці та інші дослідження дозволяють пояснити природу Гімлера, Гесса, Ейхмана та інших: виховання цих людей відбувалося за схемою беззаперечної покори, яка руйнувала співчуття і співпереживання, емоційний відгук на біль інших. Дитина, яку захищають і оточують любов'ю й турботою змалку – кризь усе життя пронесе ці риси. І, навпаки.

Благородне ставлення, яке притаманне для всіх культур, дитина опановує не зі слів, а із реального життя. Ігнорування фактора дитинства і дитячого досвіду в загальному контексті вивчення прорахунків у сімейному вихованні зумовлює непереконливі і незадовільні висновки, нівелюючи стрижень проблеми: вплив сім'ї на соціалізацію особи.

Порівняльний аналіз її методик у різних етнокультурах відкриє батькам нові перспективи, що зумовлюють дещо раціональніший підхід до соціалізації в сучасних умовах. Інформація про методи соціалізації та виховання, а також їхні наслідки, якими сьогодні вже оперує наука, має стати доступною батькам. Якщо вони нею опанують, їм буде легше поважати, заохочувати, розуміти і любити своїх малюків і, водночас, вчитися у них.

Спроби во ім'я майбутнього не можуть бути зреалізовані в ізоляції від намагання осмислити етнокультурну спадщину нашого народу в усіх її проявах – на рівні індивіда і на рівні суспільства.

Реанімування й активне впровадження здобутків історії людиновиховної практики може усунути ті небезпечні ситуації, які виникають на всіх щаблях дослідження сучасної особи, тобто її соціалізації. Неприпустимо поспішати за ілюзорними досягненнями, заплющувати очі від блиску нових авто чи лоску пишного вбрання і при цьому уникати труднощів у справі виховання і розвитку своїх дітей. Тверезий погляд на те, що довіра, допомога, розуміння, захист слабшого... – найефективніші засоби впливу на дитину та її гармонійне входження у світ дорослих дасть очікуваний результат: коли малюк стане дорослим, то він буде відповідальним і захоче іншим віддати те, на чому виріс сам і що одержав від своїх батьків і педагогів – благородство, захист і повагу.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:**

1. Вишневецький О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки / О. Вишневецький. – Дрогобич : Коло, 2003. – С. 162-173.
2. Зайченко І. В. Педагогіка / І. В. Зайченко. – Чернігів, 2003. – С. 256-259.
3. Стан дитинства та материнства в Україні. – К. : ПРООН, 1996. – 123 с.
4. Україна. Національний звіт з людського розвитку. Сила суспільної взаємодії. – К. : ПРООН, 2001. – 113 с.
5. Титаренко Т. М. Життєвий шлях як зміна ціннісних орієнтацій / Т. М. Титаренко // Основи психології. – 1995. – № 2. – С.31-39.

#### **Анотація**

**Н.В.Лысенко**

#### **Современное детство в Украине: стратегии и тактика движения в будущее**

*В статье раскрывается проблема развития современного детства в Украине в свете осуществления современного семейного воспитания в период государственного строительства Украины. Подан анализ результатов исследования кафедры теории и методики дошкольного образования Педагогического института Прикарпатского национального университета им.В.Стефанька.*

**Ключевые слова:** *детство, педагогическая культура, закрытая система, реальная жизнь.*

Summary  
N.V.Lysenko

**Modern Childhood in Ukraine: Strategies and Tactics of Movement to the Future**

The problem of modern childhood development in Ukraine under the conditions of realization of the modern family upbringing in the period of Ukrainian state formation are revealed in the article. The analyses of the results of the department of the theory and methodics of preschool education of Pedagogical Institute of V.Stefanyk Prykarpats'kyi National University is given.

**Key words:** childhood, pedagogical culture, closed system, real life.

Дата надходження статті

„10” жовтня 2008 р.

УДК 371.134 + 373.21

Л.А.МАШКІНА,  
кандидат педагогічних наук, доцент  
(м. Хмельницький)

**Використання технології контекстного навчання в процесі професійної підготовки фахівців з дошкільної освіти**

В статті висвітлено теоретичні засади використання технології контекстного навчання в процесі підготовки фахівців з дошкільної освіти. Показано сутність вищезазначеної технології, її види та моделі, в результаті використання яких забезпечується якісна професійна діяльність майбутніх вихователів. Особлива увага приділена таким навчальним моделям, як семіотична, імітаційна та соціальна.

**Ключові слова:** технологія контекстного навчання, фахівець з дошкільної освіти, моделі контекстного навчання.

Постановка проблеми в загальному вигляді... На сучасному етапі розвитку освіти професійна підготовка та виховання кадрів є одним із вагомих завдань розвитку суспільства. Для ефективного розв'язання нагальних проблем економіки, політики та культури рівень професійної підготовки нового покоління фахівців має відповідати найважливішим вимогам сьогодення. Освіта, особливо вища, розглядається як провідний фактор соціального й економічного прогресу. Причина такої уваги полягає в розумінні того, що найважливішою цінністю та основним капіталом сучасного суспільства є людина, схильна до пошуку та засвоєння основ знань і прийняття нестандартних рішень.

Процес отримання освіти – одне з найважливіших людських прагнень. Освіта є надзвичайно складним процесом залучення та внутрішньої взаємодії між процесом навчання, намірами педагога та його діями, індивідуальними особливостями особистості дитини, її культурою й основами виховання, зумовленими середовищем і безліччю інших змінних величин.

Успішний педагог повинен бути саме тим, хто розуміє всі складнощі процесу навчання та може, відповідно до цих знань, діяти так, щоби забезпечити студентам можливості для правильного прийняття рішень.

Сучасний розвиток суспільства потребує нової системи освіти – інноваційного навчання, що сформувало б у студентів здатність до проєктивної детермінації майбутнього, відповідальність за нього, віру в себе та власні професійні здібності й можливість впливати на власне майбутнє [4].

Підготовка фахівців спеціальності „Дошкільне виховання” є пріоритетною, оскільки дошкільна освіта – перша ланка у неперервній системі освіти і від того, який старт буде дано малюкові, значною мірою залежатимуть якість та динаміка його розвитку, життєві установки та світорозуміння дорослої людини.

Модернізація змісту дошкільної освіти – важливий чинник розвитку системи національної освіти в цілому, реалізує її нові цінності, забезпечує гуманістичну спрямованість, створює передумови для розгортання творчих можливостей педагогів, надання процесу оновлення комплексного, поступального і системного характеру [5].

Важливо, щоб педагоги підійшли до нових умов не зі старими звичками, вміли вийти з консервативної колії, бо як неможливо відкрити старим ключем сучасний замок, так педагогові зі старими звичками неможливо відчинити двері у майбутнє.

Головна мета національної дошкільної освіти – створити сприятливі умови для особистісного становлення і творчої самореалізації кожної дитини, формування її життєвої компетентності, розвитку в неї ціннісного ставлення до світу Природи, Культури, Людей, Самої Себе.

Пріоритетами державної політики в розвитку дошкільної освіти у XXI столітті є: її особистісна орієнтація; формування гуманістичних цінностей; оновлення принципів, змісту та освітніх технологій; орієнтація на формування життєвої компетентності дитини; забезпечення фізичного, психологічного та морального здоров'я; творча самореалізація педагогів та ін. [5].

Своєчасно помічати нові тенденції, брати до уваги реальний життєвий контекст, рахуватися з вимогами нової епохи, поєднувати в собі гнучкість з чіткою педагогічною позицією – важлива умова професійного та особистісного самовдосконалення педагога, дошкільної галузі, оптимізації його діяльності. А це, в свою чергу, формує соціальне замовлення на нові підходи в системі вищої освіти, результатом яких має бути формування компетентного, конкурентноспроможного фахівця. Стратегічним напрямком модернізації вузівської освіти є використання технології активного навчання, яке ставить за мету підготувати студентів до використання методів прогнозування, моделювання і проектування в житті та професійній діяльності, до участі в процесі прийняття важливих рішень на різному рівні [1].

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...* Результати аналізу психолого-педагогічної літератури з проблем підготовки фахівців у вищій школі (Л.В.Артемова, В.І.Бондар, М.Б.Євтух, І.А.Зязюн, Н.Г.Ничкало, І.П.Підласий та ін.) дають підстави стверджувати, що в цій системі відбулися кардинальні перетворення. Зокрема, вони стосуються змісту освіти, проблем формування компетентності майбутніх педагогів, впровадження нових технологій. Інноваційний підхід до навчання студентів в психолого-методологічному і дидактичному аспектах знайшов відображення в роботах С.У.Гончаренка, М.В.Кларіна, Г.К.Селевка, В.А.Сластьоніна та ін. Досліджувана нами проблема є складовою частиною загальної системи підготовки педагогічних кадрів, великий вклад в яку внесли А.А.Вербицький, Л.С.Подимова, Н.Ф.Тализіна та ін. [2]. Деякі питання впровадження окремих активних методів в практику роботи вищої школи висвітлені в дослідженнях І.П.Підласого, О.Я.Савченко, Д.В.Чернилевського та ін. [7]. Особистісно орієнтований підхід до студентів на основі інтерактивних технологій показано у працях Л.В.Артемової [1].

Але в науковій літературі недостатньо відображено теоретичні засади використання технології активного (контекстного) навчання у підготовці майбутніх вихователів дітей дошкільного віку.

*Формулювання цілей статті...* Мета статті – висвітлити теоретичні засади використання технології контекстного навчання в процесі підготовки фахівців з дошкільної освіти, зокрема охарактеризувати сутність вищезгаданої технології, її особливості та моделі.

*Вклад основного матеріалу...* Конструювання навчального процесу в сучасній педагогічній літературі розглядається з двох позицій: навчання через інформацію і навчання через діяльність. Щоб стати теоретично і практично компетентним, студенту потрібно зробити у своїй свідомості подвійний перехід: від знака (інформації) до думки, а від думки до дії і вчинку. Перехід від інформації до її застосування опосередковується думкою, що і робить цю інформацію осмисленим знанням. Таким чином, щоб одержати знання усвідомленого відображення дійсності, інформація із самого початку повинна пристосуватися до дії і вчинку, засвоюватися в їхньому контексті. Контекстне навчання, за визначенням А.А.Вербицького, це – моделювання предметного і соціального змісту майбутньої діяльності, що забезпечить активність студентів [2].

Досліджувана нами технологія активного навчання спрямована на те, що „школа пам'яті” поступається місцем „школі мислення”, дослідницькому підходу до засвоєння теорії, професійної і соціальної практики; здійснюється перенос акценту з навчальної діяльності викладача на пізнавальну діяльність студента. Освітній процес розглядається як міжособистісна взаємодія і діалогічне спілкування в системах „викладач – студент”, „студент – студенти”, що організується для досягнення мети – формування теоретичного і практичного мислення, розвитку особистості майбутнього фахівця.

Говорячи про активне навчання, вчені (Н.В.Борисова, М.В.Кларін, І.П.Підласий) насамперед мають на увазі нові форми, методи і засоби, що одержали назву „активних”: проблемні лекції, семінари-дискусії, розбір конкретних виробничих ситуацій, методи математичного моделювання за допомогою комп'ютера, різного роду навчальні ігри. В активне навчання включають також різноманітні форми навчально- і науково-дослідної роботи студентів, комплексне курсове і дипломне проектування, виробничу практику, нові інформаційні технології і т.п. [7].

За допомогою різного роду педагогічних інновацій відбувається трансформація традиційного пояснювально-ілюстративного типу навчання у принципово новий тип, що характеризується насамперед процесами інтеграції навчальної, наукової і практичної діяльності студента, створенням психолого-педагогічних умов розвитку творчої індивідуальності майбутнього фахівця.

Однак становлення нової освітньої парадигми здійснюється переважно в емпіричному досвіді викладачів. Без орієнтації на відповідну психолого-педагогічну теорію активне навчання може розділити долю багатьох новацій, що перетворилися лише в один з елементів старої, доброї традиційної системи, як це відбулося, наприклад, із програмованим навчанням.

Найбільш відповідною потребам модернізації освіти є, на нашу думку, теорія діяльності (Л.С.Виготський, С.Л.Рубінштейн, А.Н.Леонтьєв, П.Я.Гальперин, В.В.Давидов, Н.Ф.Тализіна та ін.).



Відповідно до діяльнісного підходу засвоєння змісту історичного досвіду здійснюється не шляхом передачі інформації про нього людині, а в процесі її власної активності, спрямованої на предмети і явища навколишнього світу, що виникли в людському суспільстві, створені розвитком культури [7].

Поняття діяльності, на якому ґрунтується і контекстний підхід, давно і міцно ввійшло в педагогіку. Але, як відзначає В.В.Краєвський, при переході від навчання до діяльності, залишаючись у рамках навчання, ми маємо справу не з реальною професійною практикою, а з її теоретичними, інформаційними знаковими моделями, схемами, загальними принципами, не з формами організації діяльності майбутнього вчителя, а з формами організації навчальної роботи студентів [7]. На думку вчених (Є.М.Кларін, Д.В.Чернилевський) цикл навчання починається тут не з пред'явлення готової інформації, а зі створення проблемної ситуації, яку студенту необхідно вирішити самому чи за допомогою викладача [3].

Модель навчальних дій майбутнього фахівця в цьому випадку, за дослідженням А.А.Вербицького, буде відображати свій прототип – реальні дії і вчинки фахівця: постановка задачі, аналіз обстановки (позиція теоретика) – рішення (практик) – доказ істинності рішення (теоретик) [2].

Це і є узагальнена модель організації пізнавальної діяльності студента в активному навчанні контекстного типу, що припускає включення його самостійного мислення від зародження у свідомості проблемної ситуації до знаходження способів вирішення навчальної проблеми і доказу правильності рішення.

Моделюється не тільки технологічна сторона діяльності фахівця, коли задається предметний контекст (система предметних дій), але і її соціальна сторона – діалогічні відносини, вчинки в процесі спілкування по вирішенню проблемних ситуацій (соціальний контекст). Підкоряючись нормам компетентних предметних дій і нормам відносин людей у ході аналізу і вирішенню професійно-подібних ситуацій, студент формується і як фахівець, і як член суспільства, чим досягається єдність навчання, виховання і розвитку.

У контекстному навчанні: 1) майбутній фахівець з дошкільної освіти із самого початку ставиться в діяльнісну позицію, оскільки навчальні предмети представлені у вигляді предметів діяльності (навчальної, квазіпрофесійної, навчально-професійної) з визначеним сценарієм їх розгортання, динамізації; 2) включається весь потенціал активності студента – від рівня сприйняття до рівня соціальної активності по прийняттю спільних рішень; 3) засвоєння знань студентами здійснюється в контексті вирішення ними майбутніх професійних ситуацій, представлених у навчанні в дидактично обґрунтованій модельній формі; 4) активність студентів носить як індивідуальний, так і колективний характер, що обумовлює формування ділових і моральних якостей особистості майбутнього фахівця; дозволяє кожному виконувати навчальну функцію стосовно інших студентів; 5) логічним центром педагогічного процесу стає не організація засвоєння навчальної інформації, а сама особистість майбутнього вихователя, що розвивається; 6) навчально-виховний процес у модельній формі відображає сутність явищ, що відбуваються в науці, в дошкільному закладі й у суспільстві; тим самим вирішується проблема інтеграції навчальної, наукової і професійної діяльності студентів.

У контекстному навчанні здійснюється своєрідна реконструкція педагогічної професії у формах навчальної діяльності, що динамічно перетворюються від початку до кінця навчання студента.

У дослідженнях А.А.Вербицького виділено три базових форми діяльності: навчальна діяльність академічного типу (власне навчальна діяльність) з ведучою роллю лекції і семінару, квазіпрофесійна діяльність (ділові й інші ігрові форми), навчально-професійна діяльність (виробнича практика, «реальний» диплом) і проміжні форми, у якості яких можуть виступати будь-які, що відповідають реалізації цілей і специфіці змісту освіти. У формах власне навчальної діяльності відтворюється, головним чином, процедура передачі і засвоєння інформації. Однак уже тут, особливо на проблемній лекції чи семінарі-дискусії, намічається контекст майбутньої професійної діяльності: моделюються дії фахівців, що обговорюють теоретичні, суперечливі по своїй суті питання і проблеми [2].

Сутністю квазіпрофесійної діяльності студентів є відтворення в аудиторних умовах і на поняттєво-практичному рівні умов і динаміки дошкільного закладу, взаємовідносин дітей та вихователів. Найбільш представницькою формою квазіпрофесійної діяльності є ділова гра, у якій за допомогою імітаційної й ігрової моделей відтворюється предметний, соціальний і психологічний зміст праці дошкільного педагога, задається контекст його професійної діяльності.

У формах навчально-професійної діяльності студенти, приймаючи участь у наукових дослідженнях, працюючи в дошкільних навчальних закладах, готуючи дипломний проект по реальній тематиці і навіть упроваджуючи його у практику, залишаються в позиції студентів й у той же час працюють з дітьми, дізнаються про нове і застосовують раніше отримані знання.

Перехідними формами виступають нові і традиційні: лабораторно-практичні заняття, імітаційне моделювання на персональному комп'ютері, розбір конкретних ситуацій, розігрування ролей, курсове проектування, спецкурси і спецсемінари та ін.

Зміст контекстного навчання проектується не у вигляді знакової системи, а як предмет

навчальної, квазіпрофесійної і навчально-професійної діяльності з використанням трьох навчальних моделей: семіотичної, імітаційної, соціальної (А.А.Вербицький, Н.Ф.Тализіна) [2].

Семіотичні навчальні моделі включають систему завдань, що припускають роботу з текстом як семіотичною системою, що забезпечує переробку знакової інформації.

В імітаційних навчальних моделях навчальні завдання припускають вихід студента за рамки власне текстів як знакових систем шляхом співвіднесення «інформації, що вичерпується» з них, із ситуаціями майбутньої професійної діяльності, де ця інформація є функцією засобу її регуляції [6].

Нами було проведено анкетування слухачів магістратури Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії щодо використання у їх професійній підготовці традиційних технологій та технології контекстного навчання. Більшість опитаних (54 %) ратує за технології активного навчання; інші (46 %) вважають, що потрібно дотримуватись традиційних підходів з елементами контекстних. Дані дослідження свідчать, що вигідно виділяються майбутні фахівці з дошкільної освіти першої групи слухачів магістратури, про що свідчать виступи на студентських наукових конференціях, дипломні роботи, педагогічна практика, а також призові місця на Всеукраїнських конкурсах студентських наукових робіт.

**Висновки...** Отже, тенденції розвитку сучасної вищої освіти визначають якісно нові технології підготовки студентів до професійної діяльності. В аспекті нової освітньої парадигми найбільш пріоритетною є технологія контекстного навчання, процедура якого спрямована на використання моделювання майбутньої діяльності, що забезпечить творчу активність, професійну та інноваційну компетентність випускників вищих навчальних закладів зі спеціальності „Дошкільне виховання”.

**Перспективи подальших розвідок...** Перспективи подальших розвідок у напрямі впровадження контекстного навчання ми вбачаємо у розробці науково-методичного забезпечення цієї технології та прикладних аспектів її втілення в практику роботи вищої школи в процесі підготовки фахівців дошкільної сфери освіти.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Артемова Л. В. Педагогіка і методика вищої школи : [навч.-метод. посіб.] / Артемова Л. В. – К. : Кондор, 2008. – 272 с.
2. Вербицький А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / Вербицький А. А. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.
3. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике. – Рига : Эксперимент, 1995. – 176 с.
4. Кнодель Л. В. Педагогіка вищої школи : [посіб. для магістрів] / Кнодель Л. В. – К. : Вид. Паливода А.В., 2008. – 136 с.
5. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні : [навч.-метод. посіб.] / наук. ред. О. Л. Кононко. – К. : Ред. ж-лу „Дошкільне виховання”, 2003. – 243 с.
6. Подымова Л. С. Введение в инновационную педагогику. – Курск : КГПУ, 1994. – 120 с.
7. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.

#### *Аннотация*

*Л.А.Машкина*

#### ***Использование технологии контекстного обучения в процессе профессиональной подготовки специалистов по дошкольному образованию***

*В статье освещены теоретические основы использования технологии контекстного обучения в процессе подготовки специалистов дошкольного образования. Раскрыта сущность вышеуказанной технологии, её виды и модели, в результате использования которых обеспечивается качественная профессиональная деятельность будущих воспитателей. Особенное внимание уделено таким учебным моделям, как семиотическая, имитационная и социальная.*

**Ключевые слова:** *технология контекстного обучения, специалист дошкольного образования, модели контекстного обучения.*

#### *Summary*

*L.A.Mashkina*

#### ***The usage of technology of contextual teaching in the process of professional training of specialists in the sphere of pre-school education***

*The article deals with the problem of the theoretical aspects of usage of the technology of contextual teaching in the process of training of specialists of pre-school education. The essence of the above mentioned technology, its forms and models are revealed. As a result of its usage, qualitative professional activity of the future teachers is provided. The special attention is paid to such training models, as semiotical, imitational and social.*

**Key words:** *technology of contextual teaching, specialist of pre-school education, models of contextual teaching.*

**Методична підготовка майбутніх учителів музики в процесі вивчення курсу „Музична педагогіка”**

*В статті розкриваються особливості та специфіка формування методичних знань студентів в процесі вивчення курсу „Музична педагогіка” як основи фахової освіти майбутніх учителів музики.*

**Ключові слова:** методичні знання студентів, фахова підготовка майбутнього вчителя музики.

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* Звернення до проблеми формування методичних знань майбутніх учителів музики викликане необхідністю вдосконалення фахової підготовки майбутніх спеціалістів. Втілення нової концепції освіти у відповідності з Державною національною програмою „Освіта” (Україна ХХІ століття), Національною доктриною розвитку освіти в Україні (2001 р.) та Законом України „Про вищу освіту” (2002 р.), зорієнтованої на оновлення всіх ланок навчання і виховання підростаючого покоління, передбачає теоретичне обґрунтування підготовки висококваліфікованих фахівців, які б відповідали потребам сучасної школи.

Процес підготовки майбутніх учителів музики повинен будуватися на основі синтезу педагогіки, музичного мистецтва і мистецтва взагалі, що пронизує всі ланки і ступені навчально-виховного процесу. Значну питому вагу в змісті цієї освіти повинні посідати заняття із спеціального музичного інструменту, диригування, концертмейстерського класу, сольного співу. Але все більш очевидною є необхідність посилення методичної підготовки вчителя, становлення його педагогічної культури. Формування професійних якостей педагога-музиканта повинно бути тісно пов'язане з його широкою гуманітарною освітою, яка дозволяє орієнтуватись у літературі, театрі, живописі, а також у новітніх напрямках „Молодіжної музики”. Підготовка майбутнього фахівця з даної спеціальності повинна бути багатогранною та багатоаспектною, тому вивчення предмету „Музична педагогіка” сприятиме розвитку його фахової компетентності.

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...* В науковій літературі проблема формування методичних знань учителя музики досліджувалась здебільшого у сфері професійної діяльності (Л.Масол, Г.Падалка, О.Ростовський, О.Рудницька, О.Щолокова та інші), розглядалися сутність педагогічної діяльності вчителя музики (Л. Арчажнікова, Л.Баренбойм, Н. Ветлугіна, Л. Дмитрієва, В. Орлов, Н.Черноіваненко та інші), особливості виконавської підготовки (Л. Василенко, Л. Гусейнова, В.Крицький, І. Мостова, Г. Ніколаї, О. Щербініна та інші), засвоєння музично-педагогічних знань (Е. Карпова, І. Малашевська, Н. Провозіна та інші), виховання ціннісних орієнтацій (В. Волкова, В. Дряпіка, Н. Свещинська та інші). Однак питання формування саме методичних знань майбутнього педагога-музиканта в процесі засвоєння курсу „Музична педагогіка” розглядалося здебільшого опосередковано, що істотно позначається на якості музично-педагогічної освіти.

*Формулювання цілей статті...* Метою даної статті є розкриття особливостей та специфіки формування методичних знань студентів як основи фахової компетентності майбутнього вчителя музики в процесі засвоєння курсу „Музична педагогіка”.

*Виклад основного матеріалу...* На другому освітньо-кваліфікаційному рівні особлива увага надається формуванню музичного сприймання студентів, ціннісного ставлення до явищ музичного мистецтва, розумінню краси і неповторності музичних творів; вихованню художньо-естетичних ідеалів, смаків майбутнього вчителя музики. Курс „Музична педагогіка” вводить студентів у світ власної музичної діяльності, розвиває потребу в реалізації музичних та творчих здібностей, формує аналітичні й інтерпретаційні вміння майбутнього вчителя, розвиває уміння сприймати та виконувати музичний твір. В процесі вивчення цього предмету студенти продовжують освоювати музично-теоретичні та виконавські дисципліни, вдосконалюють набуті вміння та збагачують емоційно-образний та духовний досвід.

Навчання студентів факультету мистецтв на 5 курсі характеризується особливим емоційним та усвідомленим ставленням студентів до майбутньої фахової діяльності, оскільки вони продовжують пізнавати процеси розвитку української та світової музичної культури, красу і неповторність музичного мистецтва. Діяльність студентів спрямована на систематизацію і збагачення теоретичних знань, практичних умінь, отриманих під час попередньої підготовки. Особливістю цього періоду є установка на розвиток самостійності в оволодінні музично-теоретичними знаннями у процесі виконавської і навчально-практичної діяльності.

Взаємоузгодження фахових напрямків на цьому етапі здійснюється в процесі методичної підготовки, яка допомагає систематизувати знання, уміння, досвід емоційно-ціннісного ставлення до явищ

музичного мистецтва. При вивченні *музичної педагогіки* (при тематичному плануванні було використано навчальну програму з методики викладання музики О.Ростовського) [2] особлива увага приділяється засвоєнню загальних основ музичного навчання і виховання школярів, які розкривають особливості музично-педагогічної діяльності. Метою лекційних занять є розкриття способів, прийомів професійної діяльності. Практичні заняття забезпечують мотиваційно-ціннісну основу підготовки до практики, формують ціннісне ставлення до методичних знань.

**Тематичний план курсу „Музична педагогіка”**

Назва тем	Кількість годин			СРС
	Аудиторні заняття			
	Лекції	Семінар-ські заняття	Всього	
<b>Тема 1</b> „Загальні основи музичного навчання і виховання школярів”	2	2	4	4
<b>Тема 2</b> „Українська музична етнопедагогіка як джерело сучасної музичної педагогіки”	2		2	
<b>Тема 3</b> „Шляхи гуманізації та гуманітаризації навчально-виховного процесу на уроках музики”	4	2	6	4
<b>Тема 4</b> „Розвиток і формування особистості”	2	2	4	4
<b>Тема 5</b> „Психолого-педагогічні передумови розвитку музичних здібностей школярів”	2	2	4	4
<b>Тема 6</b> „Основні методи формування свідомості особистості в педагогічній діяльності Г.Нейгауза”	2		2	
<b>Тема 7</b> „Теорія музичного виховання”	4	2	6	4
<b>Тема 8</b> „Психолого-педагогічні основи формування музичного сприймання школярів”	2	2	4	4
<b>Тема 1</b> „Основні компоненти процесу музичного навчання”	4	2	6	4
<b>Тема 2</b> „Пояснювально-ілюстративний вид музичного навчання в музичній педагогіці Г.Беклемішева”	2		2	
<b>Тема 3</b> „Методика засвоєння музичних знань і умінь”	2	2	4	2
<b>Тема 4</b> „Удосконалення педагогічної оцінки на уроках музики”	2	2	4	3
<b>Тема 5</b> „Активізація навчальної діяльності за допомогою технічних засобів”	2	2	4	3
<b>Тема 6</b> „Дитяча музична творчість”	2	2	4	4
<b>Тема 7</b> „Організаційні форми музично-виховної роботи (позакласна та позашкільна робота)”	2	2	4	4
<b>Тема 8</b> „Загальна характеристика логіки наукового музично-педагогічного дослідження”		2	2	2

Наприклад, тема „Музичне мистецтво як складова частина духовної культури суспільства, його пізнавальні та виховні можливості” розкриває виховну і естетичну функцію музичного мистецтва, його значення як суспільного явища. При вивченні теми розкривається специфіка музичного мистецтва як соціального явища, як форми відображення дійсності, як складової частини духовної культури суспільства. Звертається увага на поліфункціональність музичного мистецтва, його функціональні особливості.

Самостійна робота студентів спрямовується на розуміння виховного впливу музичного мистецтва і його ролі в збагаченні духовного світу дитини. Наприклад, студенти підбирають твори, які найкраще розкривають сутність вірша В. Самійленко „Вечірня пісня”, і пояснюють, чому саме ця музика, на їх думку, відповідає змісту поетичного тексту. Оцінюючи самостійну роботу, студенти аналізують, порівнюють твори мистецтв, полемізують один з одним щодо обраних варіантів. Самостійна робота студентів на цьому етапі сприяє формуванню навичок навчально-дослідної роботи, активізує творчу уяву.

Тематичний розділ „Теоретичні основи музичного навчання і виховання школярів”, розкриває сутність музичної етнопедагогіки, структуру музикальності, специфіку музичного сприймання, методику виховання співацьких умінь, розучування пісні, засвоєння музичних знань і умінь тощо. Провідною

метою на цьому етапі є проведення різноманітних творчо-практичних занять, „педагогічних тренінгів”, спрямованих на використання фахових знань і умінь.

Тема „Психолого-педагогічні основи формування музичного сприймання школярів” покликана допомогти майбутнім учителям оволодіти методикою формування музичного сприймання на рівні сучасних наукових уявлень про цей процес. Під час лекцій розкриваються особливості музичного сприймання, логіка і шляхи розвитку умінь музичного сприймання у дітей різних вікових категорій. Особлива увага приділена методам організації слухання музичних творів. Студенти пізнають основи процесу музичного сприймання школярів, усвідомлюють сутність педагогічного керування цим процесом, ознайомлюються з методикою організації слухання музики.

Так, під час самостійної роботи студентам пропонується прослухати музичний твір без програмної назви (Ю.Іщенко „Квартет № 3” для 2 скрипок, альту і віолончелі), та у вигляді письмового твору описати художні образи, які виникали під час слухання музики. Крім того, студентам пропонується розробити фрагмент уроку (слухання музики) з методичними рекомендаціями (музичний матеріал за вибором студента).

Особлива увага надається засвоєнню таких тем, як: „Особливості проведення уроків музики в загальноосвітній школі”, „Взаємозв'язок різних видів мистецтв на уроках музики”. Ці теми допомагають при підготовці до практичної діяльності й створюють зацікавлену атмосферу на уроках музики. Під час вивчення окремих тем використовуються відеоматеріали записів уроків.

Завдання, в яких провідною домінантою є розвиток музично-педагогічних умінь студента, розроблялися з урахуванням засвоєння практичних умінь. Роботу спрямовано на формування вербальних навичок, відображення емоцій голосом, координації поведінки, міміки під час уроку. У такий спосіб відбувається осмислення акторського аспекту педагогічної діяльності. Так, наприклад, під час проведення педагогічних тренінгів використовується прийом тимчасової заміни викладача. Студент стає на місце вчителя і проводить один з практичних видів діяльності зі своїми однокурсниками. Даний вид роботи допомагає студентам зрозуміти прогалини своєї попередньої підготовки і допомагає усвідомити власне ставлення до майбутньої професійної діяльності. При проведенні педагогічних тренінгів розповідь студентів записується на магнітофон з метою виявлення похибок у мові й методичних прорахунків. Наступний аналіз сприяє коригуванню мовних навичок студентів, спрямовує їх увагу на варіативність різних методів спілкування з аудиторією, встановлення емоційного контакту в діалозі. В процесі аналізу студенти захищають обраний стиль ведення уроку й організовану взаємодію з аудиторією.

На практичних заняттях з музичної педагогіки одним із видів роботи є складання плану уроку музики в загальноосвітній школі (тип та зміст уроку за вибором студента). При розробці конспектів уроків музики або окремих його елементів (вступне слово, дитячі ігри, творчі завдання тощо) враховується зміст шкільних програм. У процесі наступного аналізу розроблених частин уроку проводиться колективне обговорення найкращих робіт студентів. Крім того, практикується такий вид роботи, як написання творів на різну тематику. Наприклад, при практичному вивченні теми „Сутність педагогічної концепції Д.Кабалевського як вершини розвитку шкільної музичної педагогіки ХХ століття” пропонується ознайомитись з книгою Д.Кабалевського „Воспитание ума и сердца” [1] й законспектувати основні ідеї цієї праці.

Вивчення музичної педагогіки забезпечить формування фахових знань у царині музичного виховання, систематизацію інформації щодо специфіки музично-педагогічної діяльності, заложить основи ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності.

Серед методів, які використовуються під час проведення занять з музичної педагогіки є: словесні (бесіди, розповіді, пояснення); практичні (творчі, пробні, тренувальні); наочні (ілюстрація, демонстрація); метод музичного узагальнення, емоційної драматургії, створення ситуацій успіху в навчанні, графічного контролю, проектування практичної діяльності тощо.

*Висновки...* Отже, в результаті засвоєння курсу „Музична педагогіка” студенти вчаться емоційно реагувати на музику, сприймати, оцінювати, осмислювати музичні твори; формувати музично-естетичний смак, враження, уявлення; розвивати почуття, переживання, рефлексію, музичну пам'ять, мислення особистості.

#### **СПИСОК ВИКОРИСАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:**

1. Кабалевский Д. Б. Воспитание ума и сердца : книга для учителя [2-е изд., испр. и доп.] / Д. Б. Кабалевский. – М. : Музыка, 1984. – 158 с.
2. Ростовський О. Я. Музична педагогіка : навчальні програми, методичні рекомендації та матеріали / О. Я. Ростовський. – Ніжин : НДПУ, 2001. – 112 с.

Анотація

М.А.Михаськова

**Методическая подготовка будущих учителей музыки в процессе изучения курса „Музыкальная педагогика”**

*В статье раскрываются особенности и специфика формирования методических знаний студентов в процессе изучения курса „Музыкальная педагогика” как основы профессионального образования будущих учителей музыки.*

**Ключевые слова:** методические знания студентов, профессиональная подготовка будущего учителя музыки.

Summary

М.А. Mykhas'kova

**Methodic preparation of the future teachers of music in the process of study of the course “Musical Pedagogics”**

*This article shows peculiarities and specific features of formation of methodological knowledge of students in the process of study of the course „Musical Pedagogics” as the bases of professional education of the future teachers of music.*

**Key words:** methodological knowledge of students, professional preparation of the future teacher of music.

Дата надходження статті

„23” вересня 2008 р.

УДК 371.134:78.07

О.О.МОРОЗОВА,  
аспірант  
(м.Хмельницький)

**Обґрунтування актуальності формування музично-педагогічної спрямованості учителів музики**

*У статті висвітлено особливості формування педагогічної спрямованості як якісної характеристики вчителів музики, розглянуто наукові підходи до трактування терміна „професійно-педагогічна спрямованість”.*

**Ключові слова:** професійна спрямованість особистості, педагогічна спрямованість учителя музики.

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* Відродження найкращих традицій українського музичного мистецтва набуває особливої значущості в умовах розбудови незалежної України. Важливим чинником цього процесу є музична освіта як складова цілісного процесу підвищення загальнокультурного потенціалу суспільства. Сучасна музична освіта в Україні ставить за мету забезпечення високої якості освіти на основі збереження її фундаментальності у поєднанні з науково-педагогічним пошуком шляхів змістовного оновлення.

Концепція вищої педагогічної освіти передбачає поетапне вирішення проблеми становлення висококультурної особистості. Важливе значення у формуванні основних професійних якостей особистості майбутніх учителів музики, їх естетичного ставлення до оточуючої дійсності має музичне виховання.

Система професійної підготовки вчителів музики, що існує у сучасних вищих педагогічних навчальних закладах, доволі успішно забезпечує засвоєння майбутніми вчителями знань, умінь і навичок професійної діяльності. Як відомо, особистість майбутнього вчителя значною мірою характеризується особливостями його психіки і має певну психологічну структуру. Основні її компоненти – психічні властивості: спрямованість, темперамент, характер, здібності в їх діалектичному зв'язку із психічними процесами, станами та утвореннями (знаннями, навичками, уміннями, звичками). Серед психічних властивостей особистості вчителя музики, на наш погляд, на особливу увагу заслуговує музично-педагогічна спрямованість, яка протягом професійної діяльності ефективно впливає на всебічний і гармонійний розвиток студентів.

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...* Результати аналізу літературних джерел з психології та педагогіки свідчать про те, що проблемі педагогічної спрямованості особистості вчителя присвячено дослідження багатьох учених. Найбільш важливими для розуміння сутності музично-педагогічної спрямованості майбутніх учителів музики, на нашу думку, є дослідження Б. Г. Ананьєва, М. М. Анцибор, Ю. К. Бабанського, Л. І. Божович, Л. С. Виготського, М. І. Дьяченка, Г. О. Журавльової, Л. О. Кандибовича, Н. В. Кузьміної, О. М. Леонтєва, Є. О. Науменка, А. В. Петровського, О. В. Петуніна, А. Т. Ростунова, С. Л. Рубінштейна, В. О. Сластьоніна, М. М. Тарасевича, І. В. Фастовця, О. І. Щербакова та інших.

М. М. Анцибор визначає професійно-педагогічну спрямованість як стійку готовність до мотивованого, з повною віддачею сил виконання педагогами своїх суспільно-трудових та професійних обов'язків [1].

Ю. К. Бабанський підкреслює у своїй роботі „Педагогіка”, що всі види діяльності педагога, а саме – навчальна, виховна, суспільна та науково-методична, – мають чітко визначену професійно-педагогічну спрямованість, яка охоплює інтелектуальну, емоційну, волюву сфери особистості педагога. Стійка професійно-педагогічна спрямованість особистості педагога віддзеркалюється у його морально-етичному ставленні до своєї професії, в характері усієї його педагогічної діяльності [7].

Н. В. Кузьміна вважає, що професійно-педагогічна спрямованість є провідною, „центральною” якістю особистості педагога, яка містить у собі усвідомлення значущості педагогічної роботи, інтерес до педагогічної професії та схильність займатися нею, потребу у спілкуванні з учнями [4]. Педагогічною вона називає таку спрямованість, яка націлена на навчально-виховну роботу з учнями, якщо вона обумовлена інтересом до тих, хто навчається, на виховання у них кращих людських якостей [3].

О. В. Петунін підкреслює, що чим міцнішими є зв'язки педагогічної спрямованості із спрямованістю особистості на мистецтво, спорт, техніку тощо, тим більш міцною є і власне педагогічна спрямованість. Провідними мотивами професійно-педагогічної спрямованості вчений вважає любов до учнів, захопленість своєю справою, почуття обов'язку та відповідальності. У педагогічній спрямованості він виділяє суспільну, професійно-педагогічну та пізнавальну спрямованість особистості педагога [9].

У системі ціннісних орієнтацій особистості педагога важливу роль відіграє його професійна педагогічна спрямованість, основу якої складає, на думку В. О. Сластьоніна, – потреба в педагогічній діяльності. На його думку, до складу педагогічної спрямованості входять: захопленість педагогічною діяльністю, інтерес і любов до учнів, психолого-педагогічна спостережливість і проникливість, педагогічний такт, педагогічна уява, організаторські здібності, справедливість, товариськість, вимогливість, наполегливість, цілеспрямованість, урівноваженість, витримка, самооцінка, професійна працездатність, духовні, передусім пізнавальні потреби та інтереси, інтелектуальна активність, почуття нового, готовність до педагогічної самоосвіти [11]. Тут ототожнюються поняття „педагогічна спрямованість” і „педагогічна майстерність”, які, на наш погляд, не є одним і тим же.

Результати дослідження М. М. Тарасевич свідчать, що педагогічна спрямованість особистості педагога складається з таких ціннісних орієнтацій: на себе (самоутвердження) – щоб бачили знаючого, вимогливого педагога; на засоби педагогічного впливу; на тих, хто виховується, на колектив тих, хто виховується; на цілі педагогічної діяльності, творче перетворення засобів, об'єкта діяльності. Про спрямованість особистості педагога треба говорити як про складну різнобічну психологічну якість [12].

Для більш повної характеристики професійно-педагогічної спрямованості вчителя музики в дисертації проаналізовано також і думки вчених-психологів про загальну спрямованість особистості. У психології склалося декілька підходів до її дослідження (спрямованість особистості – це мотиваційна обумовленість дій, учинків, усієї поведінки людини конкретними життєвими цілями, джерелами яких є потреби, суспільні вимоги до його особистості; сукупність стійких мотивів, які орієнтують діяльність людини і є відносно незалежними від наявних ситуацій тощо).

На думку А. В. Петровського [8], ця система спонукань визначає активність особистості і вибірковість її ставлень до оточуючої дійсності. Спрямованість особистості характеризується її інтересами, схильностями, ідеалами і переконаннями. Залежно від їх особливостей виділяють 3 види спрямованості особистості: особистісну, індивідуалістичну (в поведінці переважають мотиви, спрямовані на задоволення особистих потреб), колективістичну (в поведінці і діяльності домінують суспільні мотиви, які спонукають приносити користь людям, суспільству) і ділову (провідними є мотиви, пов'язані з успішним виконанням певної діяльності, доручень, службових обов'язків). Поглиблене вивчення спрямованості особистості стикається з багатьма труднощами, які пов'язані зі складністю операціоналізації цього конструкта, оскільки особистість не усвідомлює своєї спрямованості; мотиви, потреби, бажання і переконання є недоступними для зовнішнього спостереження.

У результаті аналізу літератури з проблеми нашого дослідження з'ясувалося, що на цей час немає наукових праць, в яких досліджено особливості формування педагогічної спрямованості особистості вчителів музики.

*Формулювання цілей статті...* Метою статті є висвітлення особливостей формування педагогічної спрямованості особистості вчителів музики.

*Виклад основного матеріалу...* Особистість учителя є не простою сукупністю якостей і характеристик, а цілісним динамічним утворенням, основою якого є переконання, світогляд, потреби, мотиваційна сфера, моральна свідомість, які складають її соціальну та професійну позицію, що виступає показником професіоналізму вчителя. Серед значущих якостей особистості сучасного вчителя особливо виділяються соціальна активність, педагогічна спрямованість, ціннісні орієнтації, педагогічні переконання. Соціальна активність учителя виявляється у ставленні до педагогічної професії, яке включає спрямованість особистості, її схильності й інтереси. Це складна інтегруюча якість, що виражає

ступінь „залученості” особистості до професійної діяльності. Вона є цілісною позицією особистості, оскільки найтісніше пов'язана із системою життєвих цінностей, орієнтацій і переконань. Ставлення до професії можна розглядати також як зацікавленість і відповідальність учителя за результати педагогічної діяльності.

Педагогічна спрямованість є якістю особистості вчителя, що визначається цілями, заради яких він діє, його потребами, інтересами, мотивацією, схильністю, ціннісними орієнтаціями, переконаннями. Вона розглядається вченими по-різному: як стале позитивне ставлення до професії вчителя, позитивне переживання всього, що пов'язане з цією професією; сталий інтерес до педагогічної діяльності, відповідальність за її результати, цілеспрямованість у оволодінні основами педагогічної майстерності; інтерес і любов до дітей, захопленість педагогічною діяльністю тощо. Об'єднують ці підходи домінуючі ставлення та мотиви, які мають вирішальний вплив на діяльність і поведінку людини.

Діяльність вчителя потребує не лише психолого-педагогічних знань, навичок і вмінь, але й певних індивідуальних якостей, які є важливою умовою ефективного вирішення ним психолого-педагогічних завдань. Досвід і результати аналізу музичної психолого-педагогічної літератури дають можливість зробити висновок про те, що наявність педагогічних якостей у студентів є умовою розвитку у них музично-педагогічної спрямованості, тобто сукупності стійких мотивів музично-педагогічної діяльності (інтересу, схильності до неї, ідеалів і переконань у необхідності займатися навчанням та вихованням майбутніх учнів), які обумовлені внутрішньою потребою.

Отже, найузагальненішою формою ставлення людини до професії є професійна спрямованість, що визначається інтересом до професії та схильністю працювати. Поняття „спрямованість” охоплює уявлення про мету, мотиви, емоційне ставлення до діяльності, задоволеність нею. Професійна спрямованість як узагальнена форма ставлення до професії охоплює окремі, локальні оцінки суб'єктом ступеня привабливості (чи непривабливості) професійної діяльності, її змісту й умов здійснення. У процесі навчання та засвоєння цієї діяльності таке бачення видозмінюється й стає адекватним образу майбутньої професії.

Феномен професійно-педагогічної спрямованості деякі психологи трактують і як „систему особистісних якостей, що визначають стійке, усвідомлене, активно-дійове ставлення до педагогічної праці” [6], і як „професійно значущу якість особистості вчителя, основним мотивом якої є спрямованість учителя на розвиток особистості учня (гуманістичний мотив) і яка залежить від характеру провідного мотиву в структурі мотивації вчителя” [13], і як основну форму активності студентів [5]. З погляду М. І. Дьяченка і Л. О. Кандибовича – це розуміння і внутрішнє прийняття мети й завдань професійної діяльності, її інтересів, ідеалів, настанов, переконань, поглядів, що характеризуються „стійкістю (чи нестійкістю), домінуванням суспільних або вузькоособистісних мотивів, далекою або близькою перспективою” [2].

Спрямованість підготовки майбутнього вчителя за своїм змістом має бути професійною, тому особистість студента орієнтують на такі цінності, як найякісніше засвоєння майбутньої професії, опанування професійної майстерності тощо. Професійна спрямованість проявляється в меті, яку майбутній учитель ставить перед собою під час навчання. Підхід з погляду спрямованості дає змогу, таким чином, розглядати особистість майбутнього вчителя як певний соціальний і морально-психічний тип, бачити найсуттєвіше: соціальні й професійні орієнтації як основу формування типових якостей [10].

Ю. К. Бабанський підкреслює у своїй праці „Педагогіка”, що всі види діяльності педагога, а саме – навчальна, виховна, суспільна та науково-методична, – мають чітко визначену професійно-педагогічну спрямованість, яка охоплює інтелектуальну, емоційну, вольову сфери особистості педагога. Стійка професійно-педагогічна спрямованість особистості педагога віддзеркалюється у його морально-етичному ставленні до своєї професії, в характері усієї його педагогічної діяльності [7]. Н. В. Кузьміна вважає, що професійно-педагогічна спрямованість є провідною, „центральною” якістю особистості педагога, яка містить у собі усвідомлення значущості педагогічної роботи, інтерес до педагогічної професії та схильність займатися нею, потребу у спілкуванні з учнями [3].

*Висновки і перспективи подальших розвідок...* У проаналізованій психолого-педагогічній літературі розглянуто багато аспектів розуміння проблеми формування професійної спрямованості особистості вчителя. Ми вважаємо, що найбільш прийнятним поняттям, яке характеризує професійну спрямованість учителя музики, є „музично-педагогічна спрямованість”. Результати аналізу наукових джерел показали, що на цей час немає наукових праць, в яких би було досліджено формування музично-педагогічної спрямованості особистості вчителів музики, а тому перспективним напрямком продовження нашого дослідження є визначення сутності та змісту зазначеної якості.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:**

1. Анцибор М. М. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов (при изучении дисциплин педагогического цикла) / М. М. Анцибор. – М. : Прометей, 1989. – 240 с.
2. Дьяченко М. И. Психология высшей школы : [учеб. пособие] / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – [3-е изд., перераб. и доп.] – Минск : Университетское, 1993. – 368 с.



3. Кузьмина Н. В. Психологическая структура деятельности учителя / Н. В. Кузьмина. – Гомель, 1976. – 386 с.
4. Кузьмина Н. В. Формирование педагогических способностей / Н. В. Кузьмина. – Л. : ЛГУ, 1961. – 226 с.
5. Мироненко Ю. С. Професійна самоідентифікація студентів вищих педвузів / Ю. С. Мироненко. – К. : Либідь, 2005. – 328 с.
6. Науменко Е. А. Психологическая структура и формирование профессионально-педагогической направленности личности: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогическая психология” / Е. А. Науменко. – М., 1997. – 22 с.
7. Педагогика : учеб. / под ред. Ю. К. Бабанского. – М. : Педагогика, 1984. – 368 с.
8. Петровский А. В. Развитие личности и проблема ведущей деятельности / А. В. Петровский // Вопросы психологии. – 1987. – № 3. – С. 3-10.
9. Петунин О. В. Формирование профессионального мастерства учителя / О. В. Петунин. – М. : Просвещение, 1980. – 112 с.
10. Ростунов А. Т. Формирование профессиональной пригодности / А. Т. Ростунов. – Минск : ВШ, 1984. – 176 с.
11. Слостенин В. А. Подготовка педагогических кадров: опыт, проблемы, перспективы / В. А. Слостенин // Формирование личности учителя в системе высшего педагогического образования. – М.: Просвещение, 1981. – С. 34-46.
12. Тарасевич Н. Н. Воспитать мастера / Н. Н. Тарасевич // Учитель, которого ждут : Из опыта Полтавского пединститута им. В. Г. Короленко [под ред. И. А. Зязюна]. – М.: Педагогика, 1988. – С. 91-103.
13. Фастовец И. В. Формирование профессионально-педагогической направленности личности учителя: автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогическая психология” / И. В. Фастовец. – М., 1991. – 20 с.

#### Аннотация

О.А.Морозова

#### Обоснование актуальности формирования музыкально-педагогической направленности учителей музыки

В статье освещены особенности формирования педагогической направленности как качественной характеристики учителей музыки, рассмотрены научные подходы к трактовке термина „профессионально-педагогическая направленность”.

**Ключевые слова:** профессиональная направленность личности, педагогическая направленность учителя музыки.

#### Summary

O.O.Morozova

#### Substantiation of the actuality of forming of the music-pedagogical orientation of teachers of music

The peculiarities of forming of pedagogical orientation as qualitative characteristic of teachers of music are outlined in the article, the scientific approaches to the treating of the term „professional and pedagogic orientation” are examined in the article.

**Key words:** professional orientation of the personality, pedagogical orientation of the teacher of music.

Дата надходження статті

„25” жовтня 2008 р.

УДК 371.15

Л.М.ОГОРОДНИК,

викладач

(м.Хмельницький)

#### До проблеми використання ідей школи гуманістичного виховання в процесі становлення особистості вчителя

В статті автором експліковано суть поняття „гуманізм”, „гуманізація виховного процесу” та основні ідеї школи гуманістичного виховання. Розкрито історію проблеми, яка розглядається, та фактори, які впливають на ефективність процесу становлення особистості вчителя за умови використання ідей гуманістичної школи.

**Ключові слова:** гуманізм, гуманізація, гуманістична школа, вчитель.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Проблеми людини, гуманізму, демократизму і виховання істинно вічні. Вони проходять через всю історію гуманітарних знань і залишаються актуальними в сучасній педагогічній науці. Ось чому бережливе ставлення до філософсько-педагогічної думки минулого має надзвичайно важливе значення для усвідомлення та розвитку гуманістичних і демократичних ідей сьогодення.

Стратегічний напрям суспільних змін в Україні зафіксовано в Конституції України [3]. Зокрема, в статті 3, людина, її життя і здоров'я, честь і гідність, недоторканість і безпека визнаються найвищою

соціальною цінністю. Зміст і спрямованість державної політики визначають гарантії прав і свобод людини. Стаття 23 Конституції орієнтує на виховний ідеал сучасного українського суспільства, з одного боку, громадянин реалізує своє право на вільний розвиток особистості, а з іншого, поважає право на вільний розвиток всіх людей та має обов'язки перед суспільством. Ці твердження мають визначальний методологічний характер для здійснення гуманізації процесу виховання та освіти. Вони зафіксовані в Законі України „Про освіту” та інших нормативних актах, що визначають правове коло реформування освіти України. На них ґрунтуються „Концептуальні засади гуманітарної освіти”, „Концепція позашкільної освіти і виховання”, які орієнтують виховання і освіту на соціалізацію, тобто підготовку людини до життя в суспільстві, що реформується на засадах гуманізму та демократизму і вимагає підтримки в цьому своїх громадян [4]. Поява великої кількості концепцій свідчить про надзвичайну важливість і значущість проблеми використання принципів гуманізму та основних ідей школи гуманістичного виховання у процесі становлення особистості вчителя, пошуки оптимального варіанта її вирішення.

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...* Дослідження проблеми гуманізації навчально-виховного процесу відомі з праць Ш.О. Амонашвілі, В.О. Сухомлинського, О.В. Сухомлинської, Г.І. Сороки, В.І. Лозової, І. Беха, Є. Бондаревської, О.Киричука та інших.

*Формулювання цілей статті...* Враховуючи викладене, ми поставили за мету проаналізувати літературу і виявити, яким чином використання ідей школи гуманістичного виховання впливає на процес становлення особистості.

*Виклад основного матеріалу...* У новому тисячолітті гуманізм стає узагальненою системою поглядів, переконань і ідеалів учителя XXI ст. Зміст його практичної діяльності, засоби і методи будуть реалізовувати [2]:

- ідею особистісно орієнтованого підходу в навчанні та вихованні;
- підпорядкування всіх дій педагога реальним інтересам учня;
- допомогу учневі у його саморозвитку шляхом виховання культури ставлення до самого себе, інших людей, природи, праці;
- гармонійний і творчий розвиток кожного учня з наданням йому можливості прояву суб'єктивності і самобутності;
- виконання педагогічних вимог в опосередкованій формі через потреби учня;
- поступовий перехід від групових форм взаємодії до індивідуальних;
- емоційне забарвлення ділових відносин з учнями;
- постійний контроль у процесі ділової комунікативної діяльності.

Ствердження гуманістичного та демократичного мислення передбачає розуміння майбутнім педагогом суспільно-економічних і політичних змін, що відбуваються, чутливість до змін в особистості її позицій, цінностей, потреб і мотивів [5].

Отже, гуманізм – це визнання людини найвищою цінністю в світі, його права на повне розкриття здібностей, усвідомлення пріоритету загальнолюдських цінностей.

Сутність осмисленого гуманного ставлення до іншої людини полягає в зосередженості на її інтересах, долі, труднощах, вчинках, турботі й піклуванні про неї. У центрі гуманного педагогічного процесу має бути не метод, не спосіб, а сама дитина, її почуття, переживання і проблеми. Гуманізму не притаманні ні крайній колективізм, ні абсолютний індивідуалізм. Гуманні стосунки треба спрямовувати на бережливе ставлення до особистості, бажання педагогів попри всі складності не порушити її індивідуальних особливостей, а зберегти їх і розвинути. Педагоги мають відштовхуватися не від програми, а від дитини, захищаючи її загальнолюдські права. Саме тому виховання гуманних стосунків передбачає запровадження в шкільному педагогічному процесі цілісної гуманної моделі виховання, в основі якої має бути ідеал гуманної особистості. Головна функція гуманного виховання – перенести центр педагогічної орієнтації з предметного середовища на особистість суб'єкта. Напевно саме тому гуманна педагогіка стверджує, що співпереживання, співрадість є серцевиною людських стосунків. Більше того, гуманні стосунки ставлять суб'єктів у позицію пошуку змісту творчості (задля чого діяти, жити, творити?) [1]. Саме тут постає проблема використання основних принципів школи гуманістичного виховання у процесі взаємодії вчитель – учень, особистість – особистість.

Загальновідомим є той факт, що кожна виховна система базується на цінностях, які визначають напрям виховного процесу: на інтереси суспільства, держави чи на особистість (індивідуально-особистісний розвиток); на взаємини між учасниками процесу (авторитарні чи гуманістичні); на зміст виховного процесу (знанневий чи розвивальний).

Традиційне виховання передбачає надмірне управління виховним процесом, згідно з яким вихованці цілеспрямовано засвоюють соціально задані та ідеологічно орієнтовані якості; регламентацію, що призводить до ігнорування внутрішнього світу особистості; монологізований вплив, обмеження ініціативи, творчості вихованців.

Гуманістична система ставить в „епіцентр виховання” особистість дитини як найвищу цінність життя. Як зазначав Р. Галь, „у процесі виховання дитина повинна бути „подібною до Сонця – центру планетарної системи” [6].

За твердженням А. Швейцера: „Формування особистості передбачає не тільки рівень розвитку соціальних властивостей людини, а й виховання цінності, що виражає ідеал людини, який у будь-яких умовах зберігає справжню людяність”[6].

У гуманістичній школі вихованець є суб'єктом життя, вільною, духовною особистістю, що має потребу в саморозвитку. Тому виховання зорієнтоване на розвиток внутрішнього світу учня, на міжособове спілкування, діалог, на допомогу в особистісному зрості.

Гуманістичне виховання Заходу представлено авторськими системами Р. Штайнера (1861-1925 рр., Німеччина), М. Монтесорі (1870-1952 р., Італія, Нідерланди), С. Френе (1896-1966 рр., Франція) та іншими. У центрі цих систем перебуває особистість, її цінності, особиста свобода, вміння прогнозувати і контролювати власне життя. Унікальна цілісна особистість прагне до максимальної реалізації своїх можливостей (самоактуалізації). Вона відкрита для сприймання нового досвіду, здатна на усвідомлений і відповідальний вибір у різноманітних життєвих ситуаціях.

У нашій країні ідеал гуманістичного виховання блискуче реалізував у 50-60 роках ХХ століття В.О. Сухомлинський. Уся освітня система керованої ним Павлиської школи була орієнтована на творення щастя кожного вихованця, доброго ставлення до дітей, створення умов для індивідуально-творчого розвитку кожної особистості. „Виховання полягає в тому, – стверджував він, – щоб уміло, розумно, мудро, тонко, сердечно торкнутися до кожної з тисячі граней, знайти ту, яка, якщо її як перлину шліфувати, засяє неповторним сяйвом людського таланту, а це сяйво принесе людині особисте щастя. Відкрити в кожній людині її, лише її неповторну грань, – у цьому мистецтво виховання”.

Розвиваючи дитячу індивідуальність, В.О. Сухомлинський надавав великого значення людяності. У „Школі радості” вихованці осягали ази людяності. Вони вчилися бачити горе, сум, печаль, тривогу, відчай, радість людей, які оточують у повсякденному житті, робили благородні вчинки – допомагали цим людям із внутрішніх спонукань, переживаючи при цьому глибоке почуття задоволення. Так дитина вчилася співпереживати, розуміти іншу людину і оцінювати саму себе.

Предметом виховання у школі була людина – дитина, підліток, юнак, духовний світ конкретної дитини, джерела її розумового, морального, емоційного, фізичного, естетичного розвитку. Кожен педагог повинен був глибоко, до тонкощів знати індивідуальність кожного учня, стверджувати гуманне начало у вихованні, що розцінювалося як найважливіша риса педагогічної культури вчителя.

Вихователь повинен ужитися у світ дитини, бути наставником і другом, одноступенем, „переживати разом з ним радість перемоги і гіркоту втрати”. „Процес виховання, – писав В.О. Сухомлинський, – полягає у єдності духовного життя вихователя і вихованців – у єдності їхніх ідеалів, намагань, інтересів, думок, переживань”.

Важливою проблемою у вихованні є, на думку В.О. Сухомлинського, гармонія педагогічних впливів. Складні відносини, які оточують дитину, ніким не усвідомлюються як спеціальний засіб виховання. Але саме вони для дитини є середовищем, яке дає наочні уроки, адже в них вона бачить матеріалізовані погляди старших, їх судження, звички, наміри. Якщо ж інформація, відбита в свідомості й підсвідомості дитини, суперечить іншим засобам впливу на особистість, важко виховати „голос совісті”. Гармонія першого і другого джерел виховання вимагає, щоб активна діяльність вихованців спрямовувалася на творення обставин, середовища, яке б посилювало дію всіх засобів виховання.

Співробітництво дітей і дорослих, довіра дітям, виховання без покарань, творча праця і моральна свобода, можливість вибору вчинку, лінії поведінки, способу життя, прийняття відповідальності за свій вибір та інше – важливі гуманістичні принципи, на яких побудована педагогічна система В.О. Сухомлинського.

У 80-их роках гуманно-особистісний підхід у вихованні обґрунтував і практично реалізував у „Школі життя” відомий грузинський психолог і педагог Ш.О. Амонашвілі.

У гуманній школі автор виділяє 6 особливостей виховного процесу.

Перша полягає у внутрішній наступності творчої діяльності природи і людини-вихователя. Природа на думку Ш.О. Амонашвілі, закладає в дитині можливості безмежного розвитку. Школа бере на себе відповідальність продовжити справу природи і зробити з неї благородну людину.

Друга особливість виховного процесу в гуманній школі – його цілісність, що означає цілісність життя дитини, яке спрямоване в майбутнє.

Третя особливість стосується уроку, який розглядається як акумулятор, як провідна форма життя дітей, а не тільки їх вміння. Благополуччя життя дитини на уроці забезпечується співробітництвом з учителем, іншими дітьми.

Четверта особливість педагогічного процесу полягає в тому, що співробітницькі взаємини учителя з дітьми стають його природною якістю.

П'ята особливість гуманного педагогічного процесу виявляється в розвитку у дітей здібності до оцінної діяльності при одночасному скасуванні шкільних оцінок, що є запорукою успіхів дітей у навчанні.

Шоста особливість „Школи життя” – в особливій, гуманній місії вчителя в ній. „Олюднення середовища навколо кожної дитини, гуманізація соціуму і власне педагогічного процесу є найвищою турботою вчителя”. Гуманного вчителя не залишає „любов і відданість кожній дитині, почуття глибокої відповідальності за долю кожної дитини; намагання зрозуміти кожну дитину” [7].

Педагог виходить з того, що у кожної дитини є свої потреби, свій особистісний смисл, є особистісна значимість учіння, на яку і потрібно спиратися у виховному процесі. А якщо такого смислу немає, то необхідно „інструментувати учіння як вільно обрану учнем діяльність”, тобто створювати умови для його цілеспрямованого, соціального і педагогічно значимого розвитку, виховання, збагачення знаннями і досвідом, а управляти цим процесом необхідно з позицій самої дитини, її інтересів.

Отже, найсуттєвішими рисами гуманістичної школи виховання є:

1) особливе ціннісне ставлення до вихованця, визнання розвитку особистості (інтелектуального, фізичного, морального, естетичного, трудового) головним завданням школи, а становлення індивідуальності особистості – її головним результатом;

2) гуманістичні моделі передбачають створення культурно-виховного середовища, у якому відбувається вільний вибір особистістю способів творчої самореалізації, її саморозвиток у гармонії із собою і суспільством;

3) кожна виховна система веде власний творчий пошук змісту, методів, форм і засобів виховання; гуманістична спрямованість передбачає свободу і творчість як вихованців, так і вихователів;

4) вихователь є наставником і другом дитини, він постійно враховує її потреби, допомагає набутти природності (доброї, вільної, кмітливої), реалізувати можливості; підтримує кожного вихованця.

Сьогодні ми намагаємось використовувати зазначені принципи та ідеї гуманної педагогіки та методи роботи школи гуманістичного виховання на практиці, у процесі становлення особистості майбутнього вчителя. У вищих навчальних педагогічних закладах створено для цього всі умови. Систематично проводяться педагогічні читання, семінари, міжвузівські науково-практичні конференції, присвячені проблемі гуманізму, гуманізації освітнього процесу, вихованню доброго, вільного, кмітливого, з високими моральними ідеалами педагога, в яких активно береть участь не тільки науково-педагогічний склад закладу, а і студенти.

Майбутні педагоги у даному випадку мають чудову можливість висловити свої бачення зазначеної проблеми, поділитись своїм, хоч не дуже великим, але досить вагомим для молодого педагога досвідом реалізації ідей гуманного виховання, школи гуманістичного виховання на практиці, у безпосередній роботі з дітьми. На заняттях з педагогіки, фахових методик, педагогічної майстерності викладачі педагогічних навчальних закладів намагаються ознайомити майбутніх своїх колег із основами вчення про гуманізм, з основними положеннями та принципами школи гуманістичного виховання, із працями вчених, видатних педагогів, які активно займались дослідженням, вивченням та реалізацією ідей гуманізму на практиці; прищепити майбутнім своїм колегам бажання творити добро та виховувати високі моральні цінності у своїх майбутніх вихованців. Під час вивчення ряду інших психолого-педагогічних дисциплін майбутні фахівці аналізують педагогічні системи минулого і сучасного, знайомляться з конкретним досвідом педагогів-майстрів, оволодівають методикою втілення у навчально-виховний процес ідей гуманізації в роботі вчителів-майстрів, в діяльності яких насамперед проявляється справжня любов до дитини, повага до неї, віра в її можливості, прагнення виховати кожну дитину як індивідуальність, розвинути її творчі здібності, пізнавальні інтереси.

Ставлячи особистість студента, майбутнього педагога, його погляди, думки, почуття у центр своєї уваги, ми формуємо ті базові уявленні та цінності гуманного виховання, які втілюватимуться цими ж студентами на практиці та виховуватимуться ними у своїх вихованцях у майбутньому. Адже саме під час навчання у педагогічному закладі відбувається становлення особистості майбутнього педагога, формування його моральних цінностей та поглядів, ставлення до своєї професії і здійснення гуманістичного виховання майбутнього педагога. На нашу думку, даний процес буде ефективним за таких умов, якщо:

1. Діяльність будуватиметься на основі суб'єкт-суб'єктивної взаємодії і діалогу педагога з учнями, особистісно-гуманістичного підходу до них.

2. Діяльність наповнена різноманітними, добродійними, творчими справами.

3. Активно використовуються національні традиції поваги, піклування і допомоги людям.

Тому в сучасній педагогічній практиці для викладача дуже важливо вміти відчувати у вихованцеві рівного собі, бути готовим до душевного спілкування. Педагогічно організоване спілкування виступає провідною умовою гуманізації взаємин викладача із студентами. В основі такого спілкування лежить гуманістична позиція викладача, що виражається в особистісному підході до студента, орієнтації на проблемне діалогічне спілкування і спільну творчу діяльність. Викладач демонструє еталон стосунків

людей, показує значення для них гуманістичних норм. Педагогічне спілкування можливе за умов відкритості обох сторін, їх взаємної довіри. З цією метою створюється атмосфера дружньої прихильності, яка створює умови, що дозволяють вільно виявляти своє власне „Я”. Тому ідея гуманістичної спрямованості підготовки майбутнього вчителя має бути спрямована на формування особистості майбутнього фахівця, на постановку та розв'язання таких головних завдань:

- розвиток у майбутніх учителів мотиваційної професійної сфери;
- формування у них педагогічного мислення, професійної самосвідомості;
- розробка сучасних технологій навчання, здатних на якісному рівні розвивати у студентів педагогічні уміння та навички в роботі з дітьми;
- створення умов для самоосвіти і самовиховання;
- включення майбутніх фахівців у діяльність, спрямовану на оволодіння ними досвідом розв'язання педагогічних заданих ситуацій.

Для оволодіння гуманістично спрямованими способами взаємодії із вихованцями йому необхідно спеціально навчитися, досягти професійного рівня, відповідної психологічної (особистісної) готовності. Все це вимагає не тільки організаційної перебудови відповідної системи, скільки розробки нового змісту психолого-педагогічної підготовки – створення парадигми формування особистості і діяльності вчителя.

*Висновки...* Гуманістичну виховну систему характеризують єдність дій і широкі комунікації між усіма її структурними елементами та зовнішнім соціальним середовищем. Така система гарантує відсутність будь-якого тиску і насильства над особистістю. Реалізація її ідей на практиці створює атмосферу доброти, чуйності. Її можливо здійснювати лише за встановлення партнерських взаємовідносин між викладачем та студентом. Партнерство, демократичний стиль і норми гуманних стосунків розглядаються як органічна складова виховної системи. Гуманній освіті притаманні оптимістичний настрій, загальна атмосфера радості, взаємодопомоги, толерантності, людяності.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Бех І. Гуманізм у вихованні підростаючої особистості / Бех І // Рідна школа. – 1995. – № 9. – С. 23–25.
2. Гончаренко С. Гуманізація і гуманітаризація освіти / Гончаренко С., Мальований Ю. // Шлях освіти. – 2001. – № 2. – С. 24–26.
3. Конституція України. Прийнята 28 червня 1996 на 5 – тій сесії Верховної Ради України 2 – го скликання. – Харків : Фоліо, 2003. – 47 с.
4. Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні (Педагогічні концепції). – К. : Знання, 1997. – 220 с.
5. Киричак В. А. Формування гуманних взаємин між молодими школярами у позаурочній діяльності / Киричак В. А. // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 4. – С. 105–112.
6. Сукенко А. В. Деякі концептуальні положення виховання гуманних стосунків у шкільному педагогічному процесі. / Сукенко А. В. // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 1. – С. 76–85.
7. Штифурак В. Ідеї гуманізму в національній системі виховання / Штифурак В. // Рідна школа. – 1999. – № 11. – С. 4–5.

#### *Анотація*

*Л.Н.Огородник*

#### *К проблеме использования идей школы гуманистического воспитания в процессе становления личности учителя*

*В статье автором экспликовано суть понятия „гуманизм”, „гуманизация воспитательного процесса” и основные идеи школы гуманистического воспитания. Раскрыто историю рассматриваемой проблемы и факторы, которые влияют на эффективность процесса формирования личности учителя при условии использования идей гуманистической школы.*

**Ключевые слова:** гуманизм, гуманизация, гуманистическая школа, учитель.

#### *Summary*

*L.M.Ogorodnyk*

#### *To the problem of the use of the humanism upbringing school ideas in the process of formation of teachers personality*

*In the article the author explicates the essence of the notion “humanism”, “humanisation of upbringing process” and the basic ideas of humanism upbringing school. The history of the problem which is analysed in the article and the factors which influence the effectiveness of formation of teacher’s personality while using the ideas of humanism school are revealed.*

**Key words:** humanism, the process of humanisation, humanism school, teacher.

Л.П.ОНУФРІЙЧУК,  
викладач  
(м.Хмельницький);  
А.М.ОНУФРІЙЧУК,  
старший вчитель  
(м.Хмельницький)

### Необхідність формування ноосферного світогляду молоді

Дана стаття присвячена короткому аналізу проблем існування природного середовища Землі та необхідності впровадження нової природодоцільної поведінки людини. Розглядаються основні фактори, які дозволять змінити кризову ситуацію на більш збалансовану. При цьому основна увага приділяється питанням трансформації світогляду більшості людей, особливо молодшого покоління. Також наводяться аргументи, які доводять доцільність зміни системи освіти, що існує в нашій країні.

**Ключові слова:** сталий розвиток, інноваційний підхід, компетентнісний підхід, інтеграція освіти, ноосферний світогляд.

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* В умовах інтеграції України до Європейського Союзу одним із стратегічних напрямів державної політики України є забезпечення переходу України на засади сталого розвитку. Це пов'язано з тими екологічними проблемами, що надзвичайно сильно проявились в нашій державі в останні десятиліття. Мова йде як про глобальні проблеми (забруднення середовища штучними речовинами, знищення лісів, глобальне потепління тощо), так і про регіональні – аварія на ЧАЕС.

Основними умовами формування такого екологічного стану в Україні є техніко-технологічна та організаційна відсталість суспільного виробництва, нерозвиненість екологічної інфраструктури в державі [6]. Та, передусім, необдуманна поведінка більшості населення. Саме тому для зміни основних чинників, що сприяють розвитку екологічної кризи, необхідно докорінно змінити ставлення людства до природи. Це можна здійснити завдяки формуванню ноосферного світогляду.

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...* Вперше у світовому співтоваристві увагу на загострення екологічної ситуації у світі звернули ще у другій половині ХХ століття. Були проведені глибокомасштабні дослідження, які знайшли своє відображення у документах конференцій у Ріо-де-Жанейро (1992) та Йоганнесбурзі (2002). Висновки цих конференцій вказують на те, що для збереження людства на Землі необхідно докорінно змінювати стратегію поведінки людини в природі та суспільстві, при цьому, насамперед, треба міняти ставлення людини до природи, її ресурсів, тобто формувати новий природодоцільний світогляд.

Основи нової парадигми існування людства заклали у своїх працях В.І.Вернадський („Біосфера”, 1926р.), запропонувавши ідею ноосфери – сфери розуму. Протягом ХХ століття подібні думки в своїх працях розробляли М.Стронг, Г.Брутланд, М.Мойсеев та інші. На підставі ноосферних ідей ООН запропонувала на Міжнародній конференції в Ріо-де-Жанейро (1992) **концепцію сталого розвитку**, яка на сучасному етапі є найбільш розумною стратегією виживання та розвитку людства на Землі.

Багато вчених в Україні вже за років незалежності активно вивчають питання виживання людства. Проте більшість суперечок точиться навколо формулювання ключових термінів, а не вирішення основних завдань. Наприклад, М. Дробноход (2001) вважає, що в Ріо-де-Жанейро „задекларовано принципи стійкого екологічно безпечного розвитку”. З терміном „стійкий розвиток” асоціюються поняття про розвиток – збалансований, стабільний, природовідповідний. Л. Г. Мельник (2005) стверджує, що „стійкий розвиток” є однією з утопій людства, яка, не маючи чітких критеріальних меж, дозволяє нескінченно фантазувати про конкретні цільові орієнтації, шляхи та засоби наближення до цієї мети...”. „Суперечливість цього терміна полягає в тому, що в одному понятті об'єднані два слова, які мають внутрішньо протилежне значення: „стійкість” передбачає рівновагу, а „розвиток” можливий тільки за умови постійного виходу системи з рівноважного стану”. Інші автори (Шевчук та ін., 2002) намагаються перейменувати „сталий розвиток” в „екологічно безпечний, збалансований”, „гармонійний”, „симбіотичний”.

Незважаючи на відсутність спільної думки щодо самого терміна, всі учені та більшість політиків дотримуються єдиного напрямку подальшого розвитку суспільства. Україна як член міжнародної спільноти та європейська держава, яка прагне до європейської інтеграції, 26 квітня 2003 р. постановою Кабінету Міністрів України №634 затвердила „Комплексну програму реалізації на національному рівні рішень, прийнятих на Всесвітньому саміті зі сталого розвитку (Йоганнесбург, 2002 рік)”. Прийняттям цієї Програми Україна продемонструвала, що обирає схвалені міжнародною спільнотою шляхи

забезпечення економічного зростання, соціального розвитку, створення безпечних умов для життя людини та відтворення навколишнього природного середовища.

Програма визначає стратегію і шляхи розв'язання глобальних та загальносуспільних проблем в Україні з метою забезпечення сталого розвитку, а отже, є важливою складовою державної політики, орієнтованої на забезпечення економічного зростання, соціального розвитку, створення безпечних умов для життя людини та відтворення навколишнього природного середовища.

Основними завданнями Програми є ліквідація бідності, впровадження моделей сталого виробництва та споживання, спрямованих на забезпечення життєдіяльності людства, охорона і раціональне використання природних ресурсів, оптимізація ресурсної бази економічного та соціального розвитку.

Проте в Україні немає схваленої Верховною Радою України Концепції сталого розвитку, а в зв'язку з цим – Стратегії цього розвитку і Програми дій.

Реалізація Концепції сталого розвитку можлива лише за умови впровадження відповідної системи освіти. На основі опрацювання національних документів, проектів та наукових праць можна запропонувати таку основну мету сучасної системи освіти: виховати покоління людей, здатних згармонізувати взаємовідносини в системі людина-людина, людина-суспільство, суспільство-природа і зберегти людську цивілізацію від деградації [1, 5]. Таким чином, мова йде про навчання та виховання молоді на основі засад сталого розвитку. Лише висока культура екологічної свідомості дозволить людству дотримуватись принципів природозбереження та раціонального природовикористання.

*Формулювання цілей статті...* Сьогодні у так званому науковому світогляді людини, на жаль, переважає раціональна складова, що чітко зорієнтована на реалізацію бажання отримати безмежні матеріальні багатства та життєві насолоди. Як наслідок, у суспільстві очевидними стають агресивність, жорстокість, розпуста, підлість та інші негативні риси, які прийнято називати аморальними. Моральна (духовна) складова світогляду, що орієнтована на добро, любов, співчуття, взаємоповагу та шанування природи, гідності, національних цінностей має другорядне значення, і що особливо небезпечно, спостерігається тенденція до її зменшення. Тобто, одночасно з варварським знищенням довкілля відбувається деградація моралі людини. Саме ці проблеми лежать в основі численних негараздів, які останнім часом переслідують Україну.

Отже, сьогодні йдеться про трансформацію наукового світогляду у екологічний, що є необхідною умовою переходу від індустріально-споживацького суспільства до суспільства сталого розвитку. Це вимагає ґрунтовного реформування освітньо-виховної системи в Україні на засадах національної культури та природовідповідності з широким використанням міжнародного досвіду.

*Виклад основного матеріалу...* В освітній системі перехідного періоду до сталого розвитку провідною повинна бути неперервна екологічна освіта та виховання. Екологічний світогляд повинен впорядкувати систему особистісних цінностей взаємовідносин людини та природи. У світовій практиці питання екологізації освіти розкрито у матеріалах Міжнародної конференції з питань освіти в сфері навколишнього середовища (Белград, 1975), Конференції Ріо-92, Всесвітнього саміту зі СР (Йоганнесбург, 2002), Процесу „Довкілля для Європи”, Стратегії освіти сталого розвитку Європейської Економічної Комісії ООН (2005) в часовому вимірі „Десятиліття освіти для сталого розвитку” (2005-2014pp.) ООН.

В Україні цей напрямок досліджень (переважно еколого-економічного спрямування) здійснюють такі вчені-ентузіасти, як Г.Білявський, В.Шевчук, Л.Мельник, Н.Пустовіт, Л.Лук'янова, Л.Горяня, П.Ліпський та ін.

Вони сформулювали найважливіші ознаки, які повинні бути властиві освіті XXI століття, щоб вона змогла досягти поставленої мети – сформувати покоління людей, яке збудує суспільство соціальної справедливості, екологізує економіку і всі сфери суспільного життя, вирішить проблеми екологічної безпеки, зупинить розвиток глобальних екологічних проблем:

- інноваційний характер освіти;
- компетентнісний підхід;
- інтегративний характер змісту освіти;
- ноосферний світогляд;
- превентивний характер освіти [2].

*Інноваційні підходи* до навчання викладені в Доповіді Римському клубу „Немає меж для навчання” Дж.Боткіним та ін. Автори, провівши детальний науковий аналіз сучасного світового суспільства, оцінивши наявні для людства загрози та можливості їхнього подолання, назвали існуючу освіту традиційною (спрямовану на засвоєння правил діяльності в ситуаціях, що повторюються) та обґрунтували необхідність формування освіти інноваційної (спрямованої на розвиток здібностей та здатності до спільних колективних дій в нових, невизначених ситуаціях). Основну мету доповіді автори бачили в тому, щоб за допомогою корінних реформ системи навчання розробити методи подолання зростаючого протиріччя між складністю проблем, що постають перед людиною, і здатністю людини протистояти цій складності.

Інноваційна освіта при наявності державної інноваційної політики спроможна сформулювати інноваційну культуру суспільства. Саме ця культура визначає, у вирішальній мірі, місце держави у світовій політичній та економічній системі. Інноваційна культура суспільства починається з „інноваційного вчителя”, який здатний розбудити, сформулювати інноваційне, творче мислення школярів. Інноваційність в даному розумінні поняття близьке за змістом до понять творчість, креативність. Проте це передбачає не лише формулювання нових ідей чи теорій, а й обов'язкове їхнє практичне втілення. Сьогодні немає чіткого розуміння практичних можливостей застосування інновацій у школі. Більшість даних є розрізненими та стосуються, в першу чергу, методів роботи з учнями. Важливим завданням нової моделі освіти повинно бути розроблення єдиного науково обґрунтованого підходу до поняття інноваційного навчання.

**Компетентнісний підхід** у підготовці фахівця передбачає не просту трансляцію знань, умінь та навиків від учителя до учнів, а формування у майбутніх фахівців професійної компетентності, вміння вирішувати проблеми. Замість трьохкомпонентної моделі змісту освіти в ЗУНівській парадигмі (знання, уміння, навиків) у компетентнісній парадигмі основи змісту задаються чотирьохкомпонентною моделлю: знання, уміння, досвід творчої діяльності, досвід ціннісного відношення.

Компетентність розглядається як своєрідний коктейль умінь і навиків, в якому поєднуються кваліфікація, соціальна поведінка, здатність працювати в групі, ініціативність, креативність і здатність до ризику. Проблеми інформаційного перевантаження вирішуються формуванням умінь раціонально працювати в інформаційному просторі, шукати та опрацьовувати потрібну інформацію, що називається інформаційною компетентністю. Причому, дана компетентність відноситься до ключових компетентностей.

КП – це такий підхід до організації навчального процесу, який сприяє розвитку здатності діяти в ситуації невизначеності. Він орієнтує випускника на творчу ініціативу, самостійність, конкурентоздатність, мобільність, високу загальну культуру, готовність до постійного професійного росту, самонавчання.

Результуюча компетентність по завершенню ВНЗ, як правило, складається з декількох блоків (модулів, доменів). Наприклад, при підготовці вчителів у західній освітній системі використовують наступні домени: розробки навчальних програм і методів навчання; оцінок і вимірів; інформаційної інтеграції; менеджменту та інноваційної діяльності; дослідницької діяльності.

Мотивація студентів до здобування компетентності буде зростати по мірі удосконалення навчального процесу, його змісту, удосконалення технологій навчання, більш ширшого застосування інтерактивних методів, тренінгів, ділових та рольових ігор [2].

Проаналізувавши різні визначення поняття „**інтеграція**”, можна запропонувати таку його інтерпретацію: інтеграція наук – це процес і результат побудови такої цілісності, яка створюється синтезуванням наукових знань на основі фундаментальних закономірностей природи й зумовлена відображенням природних зв'язків.

Але не будь-яке зближення наук, що визначається міжнауковими зв'язками й синтезом знань, приводить до інтеграції, а тільки таке, яке в кінці кінців формує цілісну систему знань. Можуть бути різноманітні міжнаукові зв'язки, які приводять до обміну інформацією, поняттями, методами між науковими дисциплінами, але не інтегрують їх (дисципліни) в нову цілісність. Та якщо ці зв'язки проявляються на рівні законів, принципів, теорій, то вони можуть привести до інтеграції окремих наукових дисциплін, тобто до утворення такої цілісності, яка не зводиться до простої суми окремих частин. Таким чином, стає очевидним, що не інтеграція породжує зв'язки і взаємодії, а навпаки, характер зв'язків визначає інтеграційний процес. Наявність будь-якої форми зв'язків між елементами будь-якої сукупності дає нам ту чи іншу форму порядку. Зв'язок є об'єктивним змістом певного порядку, який є невід'ємною характеристикою будь-якої цілісності.

Підвищення рівня організації системи передбачає таку диференціацію й інтеграцію елементів і зв'язків системи, яка підвищує ступінь її цілісності. Тому є потреба говорити і про ступені інтеграції:

- інтеграцію двох різних дисциплін;
- інтеграцію на базі споріднених матеріальних об'єктів вивчення;
- фізикалізацію чи математизацію наук;
- інтеграцію на базі кількох загальних структур функціонування матеріальних об'єктів різних класів.

Ступінь інтеграції тим вищий, чим складніша утворююча система. Єдність природи вимагає єдиної науки про всі явища природи, що є вищим ступенем інтеграції наук.

У науковому пізнанні інтеграція є наслідком єдності світу, фундаментальної закономірності його існування (загальний зв'язок явищ) та існування міжнаукових зв'язків, які, синтезуючи знання, ведуть до зближення й інтеграції наукових дисциплін [3].

**Ноосферний світогляд.** Вивчення історичного матеріалу дозволяє простежити розвиток і трансформацію ідеї ноосфери. В. І. Вернадський в 1919-1920 роках підійшов до усвідомлення того, що



існує щось інше, ніж просто земна біосфера. Об'єктивно існує якийсь простір, змінений силою людського розуму, якась область природної оболонки планети, перетворена цілеспрямованим застосуванням технології, або, по Вернадському, сили наукової думки. У лекціях В.І.Вернадського 1920-х років показаний зовсім оригінальний підхід до вивчення того, що потім Пьер Тейяр де Шарден й Едуард Леруа назвали ноосферою, а саме: розробка самого поняття за допомогою емпіричного методу. Найбільшу актуальність ідеї В.І.Вернадського набули в червні 1992 року, коли в м. Ріо-де-Жанейро відбулася Конференція ООН по навколишньому середовищу й розвитку (ЮНСЕД), на якій було прийнято історичне рішення про зміну курсу розвитку всього світового співтовариства. Дане рішення було обумовлено глобальною екологічною ситуацією, що стрімко погіршується, і прогнозованої на основі аналізу цієї ситуації динаміки глобальної катастрофи. Катастрофа може бути викликана тим, що природні ресурси виявляються повністю вичерпаними в близькому майбутньому, природна оболонка Землі втратить здатність до самовідновлення після впливу господарської діяльності, а контроль за протіканням природних процесів буде втрачений людиною безповоротно.

Уперше стала зрозуміла необхідність зміни моделі розвитку людства, а також самого способу його життєдіяльності, необхідність кардинальних цивілізаційних трансформацій. У цей момент можна констатувати настання ери нової революції, третьої – цивілізаційної, слідом за індустріальною й інформаційною. Подібна констатація вимагає вироблення нових наукових і філософських підходів, повідне місце серед яких, найімовірніше, займе так званий ноосферний.

Розглядаючи історію духовного й предметного освоєння людиною навколишнього середовища, можна виділити три загальних етапи різної часової довжини.

Перший етап (доіндустріальний), найбільш тривалий, пов'язаний з інертними й стихійними фізичними процесами, не підконтрольними людині. Він почався з моменту появи людини, і тривав аж до виникнення капіталізму як форми суспільних відносин. Людина тут абсолютно залежала від милості природи, є (і вважає себе) невід'ємною її частиною. У даний період неможливий ніякий механізм координації взаємодії суспільства й природи, і, в принципі, він і не потрібний. Людина як біологічний вид стурбований власним виживанням, і веде боротьбу за існування поряд з іншими видами. Втручання в природні процеси ще не носить глобального характеру.

Другий етап – індустріальний, що почався в Новий час (XVII-XVIII століття), і триває практично по теперішній час. Пов'язаний зі спробами штучного перетворення середовища існування людини, створенням машинної (техногенної) форми цивілізації, що було обумовлено прогресом в економіці й техніці, виникненням промислового виробництва й ростом продуктивності праці; у завершальній своїй стадії супроводжується настанням глобальної екологічної кризи.

Третій етап – ноосферний – не спростовує попереднього етапу, але знаменує настання ери розуму й духовності, що вимагає не тільки принципово нових механізмів суспільного керування, але й системи самопізнання й творчості. Найбільш імовірним сценарієм розвитку суспільних відносин тут представляється створення відкритих для суспільного погляду співтовариств учених, над якими не тяжіє ніяка ідеологія або політичний режим. Дані співтовариства покликані здійснювати раціональне керування господарською діяльністю людини, і наділені повноваженнями для прямого її регулювання. На даному етапі головним є об'єднання людства на основі нової, багато в чому ще невизначеної, загальної планетарної етики, стосовно якої економічна доцільність перебуває в підлеглому положенні. На вищих щаблях даного етапу теоретично існує можливість, при якій людство направляє саме себе на шлях всесвітнього розвитку.

З урахуванням сказаного, без особливих доказів представляється той факт, що нововведення в соціальних системах діяльності людини вимагають переорієнтації суспільної свідомості. Зрозуміло, що реформації повинні бути піддані як саме буття, так і духовне відбиття миру людиною.

Трьом наведеним вище етапам освоєння світу людиною припустимо поставити у відповідність три загальних етапи розвитку суспільної свідомості.

Перший його етап, що відповідає доіндустріальному типу суспільства, може бути охарактеризований як біоцентрична свідомість, міфологізована, у найкращому разі – релігійна, некритична, недиференційована.

Другий етап характеризується антропоцентричністю, утилітаризмом, при якому переважає споживацьке відношення до природного середовища. Перехід на цей етап зачіпає всі без винятку основні форми свідомості. Більше того, саме на даному етапі історичного розвитку свідомості виникають дві принципово нові його форми – наукова свідомість (у сучасному її розумінні), що дає людині інші способи бачення світу й пов'язані із цим баченням нові можливості (методи) його перетворення, і філософія, що ставить на перше місце необхідність самопізнання людини, визначення їм власного місця у світі, і одночасно, виступаючи як загальна методологія перетворення природи.

Однак необхідність рішучих змін у суспільній практиці викликає перехід суспільної свідомості на новий етап його розвитку – ноосферний, по досягненні якого докорінно повинна змінитися вся система існуючих форм суспільної свідомості. Ноосферна стратегія розвитку людського суспільства, а також його

свідомості розуміється, як відзначав Н. Н. Мойсеев, як „такий розвиток людства, що не порушує стабільності біосфери, її гомеостазу, зберігає необхідний для людства еволюційний канал”. Ні в мистецтві, ні в релігії, ні в інших побудовах людського розуму немає загальної обов'язковості у великому ступені, чим це є в науці. Природним бачиться той факт, що саме вчені являються свого роду провісниками, носіями духовності нового типу. Саме з науковою свідомістю пов'язана неминуча переорієнтація з антропоцентричної на ноосферну парадигму. Адже саме з цим насамперед пов'язане майбутнє цивілізації.

Ноосфера, у контексті сказаного, одержує загальне визначення нової загальнотеоретичної (загальнофілософської) моделі розвитку людства, стосовно якої існуючі еколого-біологічні концепції (наприклад, концепція стійкого розвитку, концепція коеволюції, і ін.) виступають конкретними способами її втілення в суспільно-історичну практику.

Під ноосферизацією суспільної свідомості розуміється процес зміни її форм й істотно-змістовних характеристик, утворення нових її типів і розвитку нових функцій, у зв'язку зі зміною характеру взаємодії людини й природи, і необхідності впорядкування соціальних відносин на основі загальної планетарної етики. Людина розглядається як духовна істота, здатна пізнати закони взаємодії суспільства й природи та раціоналізувати їх на основі отриманих наукових знань.

**Ноосферна свідомість** мислиться як специфічна форма суспільної свідомості, що перебуває у взаємозв'язку й координації з усіма його іншими формами. Вона може бути визначена як цілісна сукупність знань, уявлень і цінностей людства про способи раціоналізації взаємодії із природним середовищем для досягнення стану гармонійного й несуперечливого співіснування, і оптимізації соціальних відносин. Ноосферна свідомість властива новітнім (головним чином, майбутнім) цивілізаціям. У цей час носіями даної свідомості є порівняно невелика кількість людей (певна група екологів, філософів, інтелектуальна еліта суспільства). Прогнозується розширення спільності носіїв даного типу свідомості в майбутньому у силу обов'язковості вирішення екологічної й пов'язаної з нею соціально-етичної проблем [4].

В зв'язку з тим, що на сучасному етапі носіями ноосферної свідомості є лише невелика частина людства, а проблема виживання постає гостро перед усіма членами суспільства, найважливішим завданням можна назвати необхідність впровадження освіти, яка б забезпечила формування нової свідомості у переважній більшості членів суспільства. При цьому зрозумілим є те, що уявлення та основні цінності дорослих людей є майже повністю сформованими. Важливим є формування нової парадигми світосприйняття у молодого покоління. Незважаючи на те, що сьогодні більшість людей країні живуть за рахунок природних ресурсів, які здаються практично невичерпними, можна говорити про значне погіршення стану природного середовища та загальний рівень здоров'я людей. При несвідомому ставленні до природи вже при житті одного покоління ми можемо очікувати таких змін, які безповоротно зруйнують відомий нам світ. Коли світ почне руйнуватися, ніяка зміна свідомості цих процесів вже не зупинить. Тому найактуальнішим є **превентивний характер освіти**.

**Висновки...** На основі всього вищесказаного зрозумілим є те, що формування ноосферного світогляду та свідомості є необхідною умовою подальшого існування Землі та людства на ній. Для успішного вирішення даного завдання необхідно змінити існуючу систему освіти, впровадивши інноваційний та компетентнісний підходи, здійснивши раціональну інтеграцію природничих наук та забезпечивши превентивний характер освіти, який буде упереджувати розвиток проблеми, а не сприятиме розв'язанню проблеми, що вже виникла. При впровадженні цих основних вимог формування ноосферного світогляду стане лише справою часу. Зрозумілим є і те, що саме вихователі дошкільних закладів та вчителі початкових класів повинні відігравати вирішальну роль у формуванні ноосферної свідомості у молодого покоління українців.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:**

1. Український соціум : інтеграція інтелектуального потенціалу / [Врублевський В. К. та ін.]. – К. : Інститут соціології НАН України, 2005. – 396 с.
2. Ліпський П. Ю. Компетентнісний підхід в моделі освіти для сталого розвитку / Ліпський П. Ю., Радомський В. А. // Проблеми формування фахівців у вищих навчальних закладах України в XXI ст. : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 2008 р. – К. : КІСКЗ, 2008. – С. 64-72.
3. Максимова В. Н. Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе современной школы [учеб. пособ. по спецкурсу для студ. пед. ин-тов] / В. Н. Максимова. – М. : Просвещение, 1987. – 160 с.
4. Назаров А. Г. Понятие ноосферной реальности / А. Г. Назаров // Науковедение. – 2000. – №2. – С. 118-131.
5. Основи стійкого розвитку / за ред. Л. Г. Мельника. – Суми : Університетська книга, 2005. – 654 с.
6. Стійкий екологічно безпечний розвиток і Україна : навч. посіб. / [Ф. В. Вольвач, М. І. Дробноход, В. Г. Дюканов та ін.; за ред. М. І. Дробнохода. – К. : МАУП, 2002. – 104 с.

#### **Анотація**

*Л.П.Онуфрійчук, А.М.Онуфрійчук*

#### **Необходимость формирования ноосферного мировоззрения молодежи**

*Данная статья посвящена краткому анализу проблем существования природной среды Земли и необходимости внедрения нового природосоответствующего поведения человека. Рассматриваются основные*

факторы, которые позволяют изменить кризисную ситуацию на более сбалансированную. При этом основное внимание отводится вопросам трансформации мировоззрения большинства людей, особенно, младшего поколения. Также приводятся аргументы, которые доказывают необходимость изменения системы образования, которая существует в нашей стране.

**Ключевые слова:** устойчивое развитие, инновационный подход, компетентностный подход, интеграция образования, ноосферное мировоззрение.

**Summary**

**L.P.Onufriichuk, A.M.Onufriichuk**

**The Necessity of Formation of Neosphere World Outlook of Youth**

The article deals with the brief analyses of the problem of existence of natural environment of the Earth and the necessity of implementation of the new natural corresponding human's behaviour. The main factors allowing to change the critical situation into the more balanced one are described. Special attention is paid, hereby, to the questions of transformation of the majority of people's outlook, especially of those of younger generation. The arguments which prove the necessity of the system of education alteration existing in our country are also provided.

**Key words:** persistent development, innovational approach, competence approach, integration of education, neosphere world outlook.

Дата надходження статті

„24” червня 2008 р.

УДК 37.018.26

**Н.В.ПАНЬКОВА,**  
вчитель НВО №28  
(м.Хмельницький)

**Взаємодія вчителя початкових класів і батьків у вихованні підростаючого покоління**

В статті розкривається суть виховного процесу у дитячому колективі на основі співробітництва, співпраці вчителя і батьків.

**Ключові слова:** інтелектуальне виховання, духовний потенціал, родинне виховання, співробітництво, співдіяльність, пріоритет школи.

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* Спільна робота класоводів і батьків щодо виховання загальнолюдських цінностей – пріоритет сучасної школи. У наші дні проблема організації виховного процесу набула особливої актуальності й гостроти через ряд обставин. Перша пов'язана з усвідомленням найвищої цінності, якою є Людина і її життя. Друга зумовлена тим, що сучасне покоління живе на зламі епох, зміна яких пов'язана з динамічними процесами у певних структурах життя і розвивається двома шляхами: відторгнення застарілих форм життя, що чинять опір змінам, і формування нових цивілізованих засад життєдіяльності.

Завдяки діяльності вчителя, підкреслюється у Цільовій комплексній програмі „Вчитель”, реалізується державна політика створення інтелектуального, духовного потенціалу нації, формування людини майбутнього. Від учителя вимагається вміння самостійно приймати рішення, організувати виховний процес у дитячому колективі на основі співробітництва з батьками. Нині йде активний пошук ефективних форм і засобів щодо здійснення виховного процесу в школі

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...* Витоками вирішення проблеми є праці найвизначніших працівників українського просвітнього руху XVIII ст. Д.Туптало, І.Максимовича, С.Яворського, Ф.Прокоповича, М.Козачинського, С.Кулябка, Г.Сковороди, Я.Козельського, П.Завадовського, І.Фальковського та ін. На основі сімейного виховання проходить думка про велич формування таких важливих рис, як повага до батьків, жінки, почуття милосердя, вдячності, ввічливості тощо. Так, педагог і літератор, освітній діяч Іоанн Максимович зазначав, що життя людини безпосередньо залежить від характеру виховання. Видатний філософ-просвітитель, поет і педагог Григорій Сковорода свої етичні погляди передавав через байки та притчі. Через образи Мавпи, Лелеки та інших дійових осіб своїх творів він розкриває стосунки між батьками і дітьми, звеличує почуття вдячності та вміння задовольнятися малим. Він наголошував, що основою виховання є родинне, адже першими природними вихователями і наставниками є батьки. Філософ-демократ, учений-енциклопедист Я.Козельський обстоював думку про те, що батьки повинні забезпечувати дітям моральне виховання, даючи їм правильне розуміння добра і зла. Політичний діяч, перший міністр освіти Російської імперії П.Завадовський, даючи поради про виховання, вказував на особливу роль батьків у формуванні особистості майбутнього громадянина. І.Тимковський, педагог, письменник, освітній діяч, ставив високі

вимоги щодо формування в дітей моральних рис – чесності, порядності, поваги до батьків, старших та жінок.

За роки свого існування педагогічна наука нагромадила багатий досвід спільної роботи школи, сім'ї і громадськості. На думку великого педагога А.С.Макаренка, основна мета вчителя полягає в тому, щоб допомогти батькам у вихованні своїх дітей, залучити їх до читання педагогічної літератури, про сімейне виховання, озброїти методами самопізнання і вивчення власних дітей, дати вихідні орієнтири їхньої поведінки в нестандартних ситуаціях. „Його книга для батьків” є своєрідною енциклопедією сімейного виховання.

Ознайомлення з педагогічною спадщиною В.Сухомлинського („Серце віддаю дітям”, „Як виховати справжню людину”, „Батьківська педагогіка”) дає право стверджувати про наявність ідеї проектування людини, гармонії суспільних та індивідуальних потреб у структурі особистості. На його думку, школа як осередок культури може виконати цю роль, коли в її діяльності пануватимуть чотири культури: Батьківщини, Людини, Матері й рідного Слова.

Звертаючись до батьків, В.Сухомлинський нагадував: „Якщо ви хочете стати неповторною особистістю, якщо ви мрієте залишити після себе глибокий слід на землі – не обов'язково бути видатним письменником або вченим, творцем космічного корабля або відкривачем нового елемента періодичної системи. Ви можете утвердити себе в суспільстві, засяяти красивою зіркою неповторної індивідуальності, виховавши хороших дітей, хороших громадян, хороших трудівників, хорошого сина, хорошу дочку, хороших батьків для своїх дітей. Творення людини – найвище напруження всіх ваших сил. Це і життєва мудрість, і майстерність, і мистецтво. Діти – не тільки і не стільки джерело радості. Діти – це щастя, створене вашою працею [9, 124].

Ґрунтовне дослідження зазначеної проблеми ми знаходимо в працях О.Я.Савченко, І.А.Зязюна, І.Д.Беха та ін.

*Формулювання цілей статті...* Метою статті є визначення та обґрунтування аспектів міжособистісної взаємодії у вихованні підростаючого покоління.

*Виклад основного матеріалу...* Родинне виховання – перша природна і постійно діюча ланка виховання. У сім'ї закладається духовна основа особистості, її мораль, самобутність національного світовідчуття, світорозуміння. Родинне виховання – це перевірений віками досвід національного виховання дітей у сім'ї. Воно є могутнім джерелом формування високої моральності, глибоких людських почуттів, любові до матері і батька, роду і народу, пошани до рідної мови, історії, культури.

Основними завданнями родинно-сімейного виховання в умовах сьогодення є:

- виховання фізично і морально здорової дитини, забезпечення необхідних екосоціальних умов для повної реалізації можливостей розвитку дитини;
- створення атмосфери емоційної захищеності, тепла, любові, умов для розвитку почуттів і сприймань дитини, її самореалізація;
- засвоєння моральних цінностей, виховання культури поведінки, правдивості, справедливості, гідності, честі, людяності;
- залучення дітей до чарівного світу знань;
- виховання поваги до школи і вчителя;
- формування естетичних смаків і почуттів;
- забезпечення духовної єдності поколінь, збереження родинних традицій, виховання національної свідомості.

Педагогічна майстерність вчителя, стимулювання батьків до навчання дитини на повну силу її здібностей – запорука виконання цих завдань. Школа як вогнище виховання, як сила морального, ідейного впливу живе тільки в педагогічному колективі. І як важливо батькам допомогти зберегти неминущі духовні цінності – в переконаннях, поглядах, традиціях, в живих відносинах між учителями та батьками. Учнівський колектив стає великою виховною силою завдяки тому, що на нього впливають духовні цінності й надбання, осмислені живою творчістю, одухотворені знаннями й ідейними переконаннями вчителя і батьків. Одним з джерел переконань і громадянської одухотвореності особистості є моральна краса людської поведінки. На думку В.Сухомлинського, найскладніше і найтонше завдання вихователя полягає в тому, щоб сформувати в кожній людині її „тверде”, несхитне моральне осереддя, утвердити ідеал, дати на все життя могутній духовний заряд непримиренності до зла, виробити вміння самостійно орієнтуватись в складних обставинах життя.

Система роботи з батьками, сім'ями учнів в початковій школі є багатогранною і містить значну кількість різноманітних заходів, які передбачають індивідуальні, групові, колективні та диференційовані форми загальнопросвітницької, педагогічної, психологічної та багатьох інших видів діяльності. У нових умовах суспільного, освітнього та технічного розвитку законодавство України чітко визначає межі відповідальності сім'ї за навчання і виховання дітей: саме батьки зобов'язані постійно дбати про своїх дітей, створювати належні умови для розвитку їх природних здібностей.

Дослідження свідчать про те, що сьогодні сім'я не готова взяти на себе всю відповідальність за соціалізацію дітей.

Проте сім'я не є ізольованим мікросередовищем: багатоканальні зв'язки з'єднують її з суспільством; різноманітні зовнішні чинники впливають на її виховну функцію. Важливу функцію координації виховних дій сім'ї у сучасних умовах покладено на школу, і від того, як організована і реалізована робота з батьками класу, значною мірою залежить успішність процесу навчання і виховання дітей. Суттєвим за своєю значущістю завдання є широке залучення батьків, усіх дорослих членів сім'ї до співпраці з педагогічним колективом, до активної участі в житті класу.

Організацію роботи з батьками у сучасному освітньому закладі умовно можна поділити на такі напрямки:

- 1) вивчення сімей учнів, їх виховного потенціалу;
- 2) залучення батьків, усіх дорослих членів родини до навчально-виховного процесу як рівноправних учасників, інтеграція зусиль і гармонізація взаємин педагогічного колективу і батьківської громадськості у створенні сприятливих умов для ефективної роботи школи;
- 3) формування педагогічної культури сучасної сім'ї та допомога батькам в їх психолого-педагогічній самоосвіті;
- 4) корекція виховної діяльності родин із різним типом сімейного неблагополуччя.

Організація роботи з батьками в школі – багатоаспектна і має значні педагогічні можливості.

Аналіз сучасного стану співробітництва вчителя і батьків свідчить: успіх в організації роботи з батьками значною мірою залежить від особистості та авторитету педагога, його професійності, високих моральних, людських якостей, вміння спілкуватися з батьками, колегами. Вчитель початкових класів у цьому процесі посідає особливе місце, бо він є першим, хто встановлює контакт із сім'єю учня, і чия компетентність стає обличчям школи.

Співпрацюючи з батьками, ми виявили такі складові чинники ефективної діяльності вчителя початкових класів і батьків:

- 1) організаційна робота:
  - вибори батьківського комітету,
  - формування складу секцій,
  - затвердження та обговорення плану діяльності;
- 2) робота секцій:
  - анкетування,
  - відвідування сімей,
  - індивідуальні бесіди,
  - батьківські збори,
  - заняття „школи для батьків”;
- 3) масові справи та участь у позакласній роботі школи:
  - вечори-зустрічі з батьками – людьми різних професій,
  - участь у класних та загальношкільних святах,
  - історична година,
  - родинні свята.

Провідною формою роботи з батьками є батьківські збори.

Батьківські збори – це громадський орган, який своїми рішеннями визначає завдання, зміст, напрямки роботи батьківського колективу, класу. Порядок їх проведення є довільним. Досвід свідчить: на батьківських зборах згуртовується колектив батьків, формується загальна думка щодо актуальних проблем життєдіяльності класу, колективна відповідальність батьків за весь клас в цілому і за кожну конкретну дитину, формується педагогічна культура батьківської громадськості. Класні батьківські збори виявляють думки і точку зору як батьків, так і вчителя, виробляють колективне рішення і спільні єдині вимоги до навчання та виховання дітей. Ефективність класних батьківських зборів значною мірою залежить від вибору вчителем актуальних для батьків проблем і подальшого обговорення їх з ним („Роль сім'ї у вихованні підростаючого покоління”, „Виховання любові до книги”, „Як допомогти дитині впоратися з емоціями”, „Виховання свідомої дисципліни”, „Як допомогти молодшим школярам у навчанні”, „Сімейні традиції”).

Педагогічний досвід переконує у тому, що необхідно вести постійну просвітницьку роботу серед батьків, бо саме вчителі можуть спрямувати батьків на створення в сім'ях умов, що сприяють розвитку особистості дитини. Сім'я є найважливішим фактором, який впливає на формування цінностей, щоб виховати у дитини чуйність, шанобливе ставлення до людей, батьки самі повинні володіти достатнім рівнем перелічених якостей. У виховній роботі з дітьми батьки користуються найрізноманітнішими методами, основними серед них є: приучення, вправлення, переконання, участь у діяльності, заохочування. Всі ці методи застосовують у своїй роботі і педагоги, однак, на думку вчителів-практиків їх використання у сім'ї набуває особливого характеру, що визначається специфікою умов життя,

своєрідністю взаємин батьків і дітей, ступенем опанування батьками педагогічних знань та вмінь. На жаль, виховання дітей у сім'ї не завжди відбувається успішно. Тому завдання учителя попередити про надмірний авторитаризм сімейного виховання, який позбавляє дитину власної самостійної лінії поведінки, і такий, при якому відсутня віра у сили та можливості самої дитини. Друга крайність сімейного виховання, що призводить до серйозних ускладнень, пов'язана зі зніженістю, розпещеністю дітей, яка є наслідком „сліпої” любові батьків до дитини. „Любити дітей потрібно мудро”, – казав В.О.Сухомлинський, – не по-курячому. Дитина, що не вихована у душі розчуження – егоїст. Вона не знає слів „неможна”, „можна”, „необхідно”. Вона не знає свого обов'язку перед батьками, не хоче працювати. Дитині здається, що вона приносить радість батькам уже тим, що живе на світі [9,220].

Дуже багато помилок у сімейній роботі виходить через те, що батьки немов забувають, в який час вони живуть. Батьківська вимога до себе, батьківська пошана до своєї сім'ї, батьківський контроль над кожним своїм кроком – ось перший і найголовніший метод виховання.

Тому цілісний, систематичний процес виховання передбачає об'єднання зусиль усіх зацікавлених сторін. Ініціатива у цих контактах по праву належить школі. Широка пропаганда педагогічної культури серед батьків сприяє тіснішій взаємодії сім'ї і школи.

**Висновки...** Підсумовуючи вищесказане, зазначимо те, що „виховання дітей – найважливіша галузь нашого життя. Наші діти – це майбутні громадяни нашої країни і громадяни світу. Вони творитимуть історію. Наші діти – це майбутні батьки і матері, вони теж будуть вихователями своїх дітей. Наші діти повинні вирости прекрасними громадянами, хорошими батьками і матерями. Але й це – не все: наші діти – це наша старість. Правильне виховання – це наша щаслива старість, погане виховання – це наше майбутнє горе, це наші сльози, це наша провина перед іншими людьми, перед усією країною” [9,243].

У складний час існування нашого суспільства з особливою силою виявляється об'єднуюча роль міцної сім'ї для повноцінного виховання дітей. Міцність сім'ї, навіть за несприятливих умов, компенсує багато вад у громадському середовищі. Відчуття любові батьків і дітей, навіть у кризовий підлітковий вік, коли вони прагнуть бути самостійними, залишається, хоч для більшості типовим виявом самостійності є „автономна моральність”, яка нерідко призводить до педагогічної занедбаності, відчуженості від батьків.

Висвітлена проблема не вичерпує всіх аспектів дослідження. Подальшого вивчення потребують питання створення системи навчально-виховної роботи, яка б сприяла удосконаленню ідей вирішального впливу вчителя на формування моральної сфери особистості дитини, осучаснення програмно-виховного процесу, яка може стати головним чинником консолідації дій вчителя та батьків, їх об'єднання навколо загальнозначущих цілей навчання та виховання.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Закон України „Про виховання дітей та молоді”. – 2004. – №3.
2. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір. – К. : ППВ, 2002.
3. Концепція „Сім'я і родинне виховання” // Рідна школа. – 1996. – №11-12.
4. Дем'янюк Т. Д. Організація виховного процесу в сучасному загальноосвітньому навчальному закладі : наук.-метод. посіб. / Т. Д. Дем'янюк. – Суми, 2006.
5. Карпенчук С. Г. Теорія і методи виховання / С. Г. Карпенчук. – К. : Вища школа, 2005.
6. Калмиков Г. Про діяльність сім'ї та школи / Г. Калмиков // Початкова школа. – 1998. – №9. – 45 с.
7. Макаренко А. С. Книга для батьків. Про батьківський авторитет / Антон Семенович Макаренко. – К. : Рад. школа, 1972. – 31 с.
8. Сударева Л. С. Батьківські збори / Лілія Станіславівна Сударева. – Х. : Основа, 2007.
9. Сухомлинський В. О. Вибрані педагогічні твори / Василь Олександрович Сухомлинський. – [в 3-х т.]. – М. : Педагогіка, 1980.

#### **Аннотація** **Н.В.Панькова**

#### **Взаємодія учителя начальных классов и родителей у воспитании подрастающего поколения**

*В статье раскрывается сущность воспитательного процесса в школьном коллективе на основании сотрудничества учителя и родителей.*

**Ключевые слова:** интеллектуальное воспитание, духовный потенциал, семейное воспитание, сотрудничество, приоритет школы.

#### **Summary** **N.V.Pan'kova**

#### **Interaction of parents and the primary school teacher in upbringing of the growing generation**

*The essence of educational process in the school collective body on the bases of cooperation of the teacher and parents is revealed in the article.*

**Key words:** intellectual upbringing, spiritual potential, family upbringing, collaboration, priority of the school.

### Впровадження інтерактивних технологій на уроках зарубіжної літератури

У статті розглянуто теоретичні аспекти проблеми інтерактивних технологій, проаналізовано класифікацію інтерактивного навчання й модифіковано її відповідно до викладання уроків зарубіжної літератури. Домінуючою є думка про те, що використання інтерактивного навчання можливе при умові діалогічної взаємодії учасників навчального процесу.

**Ключові слова:** інтерактивні технології, ігрова модель, діалогічна взаємодія, уроки зарубіжної літератури.

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* Сучасна школа перебуває на шляху модернізації змісту і форми навчання. Одним з кроків підвищення ефективності навчально-виховного процесу є впровадження інтерактивних технологій на уроках літератури. За умови доцільного й методологічно виправданого їх застосування створюються оптимальні умови для інтелектуального розвитку й самореалізації особистості, для чого й покликана літературна освіта.

З усіх дидактичних принципів мені, як і, напевно, багатьом викладачам, імponує той, що вимагає вчити охоче, захоплює, – так, щоб учневі було цікаво на занятті. Сьогодні, коли на наших дітей насувається агресивна, цинічна чужа „культура”, коли технічний прогрес усе більше віддаляє їх від книги, від живого слова класики, цей принцип стає надзвичайно актуальним. Здивувати, заінтригувати учня – значить, заохотити його до читання, до творчості.

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми...* Інтерактивні технології навчання є предметом дослідження багатьох науковців. До його проблемних питань звертаються О. Пометун, Л. Пироженко, А. Гін, О. Ісаєва, А. Мартинець, Г. Сиротенко, Н. Суворова, Г. Токмань, С. Жила та інші. Спираючись на їхні дослідження, з’ясуємо спершу специфіку інтерактивного навчання.

*Формулювання цілей статті...* Визначити особливості інтерактивного навчання та його можливості на уроках літератури; проаналізувати класифікації інтерактивного навчання й модифікувати їх відповідно до викладання уроків літератури.

*Виклад основного матеріалу...* Традиційно в сучасній школі виділяють активну та пасивну моделі навчання, залежно від участі учнів у навчальній діяльності [6, 8]. За „пасивної” моделі учень виступає в ролі „об’єкта” навчання, повинен засвоїти й відтворити матеріал, переданий йому вчителем або вміщений у підручнику. Активний тип навчання передбачає застосування методів, які стимулюють пізнавальну активність і самостійність учнів. Учень виступає „суб’єктом” навчання, вступає в активний діалог з іншими учасниками навчального процесу.

На думку О. Пометун та Л. Пироженко, інтерактивне навчання є різновидом активного [6, 8]. А. Мартинець поняття „активний” та „інтерактивний” ототожнює [4, 29]. Ми поділяємо думку науковців [6, 9], що виокремлюють інтерактивне навчання як певний різновид активного, адже слово „інтерактив” конкретизоване англійським „inter” – взаємний, тому ми можемо говорити про інтерактивне навчання як діалогічне. Погоджуємося з визначенням інтерактивних технологій навчання О. Пометун та Л. Пироженко, які вважають, що інтерактивна технологія навчання передбачає залучення до навчального процесу всіх його учасників, де кожен учень має конкретне завдання, за яке він повинен публічно прозвітуватись, або від його діяльності залежить якість виконання поставленого перед групою та передусім класом завдання [6, 24].

Отже, інтерактивне навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умов постійної й активної взаємодії всіх учнів. Відбувається взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де всі суб’єкти є рівноправними партнерами. Таке навчання ефективно сприяє формуванню ціннісних орієнтацій, навичок і вмінь, створенню атмосфери співпраці, взаємодії, дає змогу педагогу стати справжнім лідером дитячого колективу, на що вказують учені [7, 19]. Під час інтерактивного навчання учні вчаться бути демократичними, спілкуватися з іншими людьми, критично мислити, приймати продумані рішення [6, 9]. Інтерактивні технології сприяють набуттю основних форм мислення, виробляють здатність до самоосвіти, вміння застосовувати набуті знання в практичній діяльності. Для інтерактивного навчання характерні досягнення, здобуті шляхом упровадження інноваційних технологій під час пошуку відповідей на питання „Як навчати? Як створити умови?”, внаслідок чого актуалізується формальний аспект навчання.

Інтерактивне навчання характеризується багатовекторністю дидактичної мети, освітніх завдань. Передусім, – за Н. Суворовою, – воно розвиває комунікативні вміння і навички, допомагає встановленню

емоційних контактів між учнями, привчає працювати в команді, дослухатися думки товаришів. Використання інтерактиву знімає нервову навантаження школярів, дає можливість змінювати форми їхньої діяльності, переключаючи увагу на вузлові питання роботи [3, 54].

Інтерактивне навчання на уроках літератури висуває ряд вимог до вчителя-словесника та учнів-читачів. Г. Токмань зазначає, що вчитель має не тільки знати різноманітні технології викладання, але й бути здатним творчо застосовувати для ефективного викладання літератури [8, 40]. Є. Пасічник переконаний, що проблемність у навчанні забезпечує інтенсивну мислительну активність учнів при засвоєнні знань, створює найсприятливіші умови для розвитку у них здатності по-творчому, всебічно розглядати предмет дослідження [5, 31].

Як відомо, проблемність лежить в основі інтерактивних технологій – дискусії та дебатів. Н. Волошина важливою формою розвитку логічного і творчого мислення учнів на уроках літератури, стимулювання їх активності і самостійності вважає диспут [7, 42]. Методист стверджує, що диспут дає змогу зіставляти свої погляди з поведінкою і думками літературних героїв, використовувати виховну силу позитивного прикладу. Беручи участь у диспуті, учні розвивають уміння й навички полемізувати, аргументовано захищати свої думки [7, 42].

Пропонуючи модель вивчення літератури у взаємозв'язках із різними видами мистецтв у старшій школі, С. Жила застосовує у своїй роботі інтерактивні технології кооперативного навчання (робота в малих групах), технології опрацювання дискусійних питань (дискусія, диспут), інтерактивні технології ситуативного моделювання („Рольова гра”, імітаційні ігри) [3, 54].

Технологічна якість інтерактивного навчання передбачає вироблення правил організації. Так, Г. Токмань пропонує дотримуватись таких норм роботи:

- діють (тією чи іншою мірою) всі учасники навчального процесу;
- мають певну психологічну підготовку (самообмеженість, скутість, традиційність поведінки заважає);
- беруть участь не більше, як 30 чоловік (найкраще працювати в малих групах);
- готують приміщення (наприклад, столи поставити „ялинкою”, щоб кожний учень сидів боком до ведучого і мав змогу спілкуватися в малій групі);
- дбають про необхідні для творчої роботи матеріали (вони розробляються автором);
- налаштовують учасників на серйозне ставлення до питань процедури й регламенту;
- ділять клас на групи [8, 41].

Проблемним є питання класифікації інтерактивних технологій. У ряді праць розглядаються найбільш поширені інтерактивні технології. Н. Суворова виділяє найбільш відомі форми групової роботи: „велике коло”, „вертушка”, „акваріум”, „мозковий штурм”, „дебати”; О. Ісаєва – „рольові ігри”, „семинар”, „засідання прес-клубу”, „мозкова атака”, „дискусія” [3, 53-55]; Л. Півень у своїй роботі розглядає такі інтерактивні технології: „робота в парах”, „займи власну позицію”, „робота в малих групах”, „мозковий штурм”, „розігрування ситуації”, „коло ідей”, „акваріум” [5, 14]; А. Гін пропонує такі види робіт у групах: „спіймай помилку”, „прес-конференція”, „своя опора”, „мозковий штурм” [1, 7]. У ряді праць розглядаються окремі інтерактивні технології.

Найоптимальнішим методом активного навчання є проблемний, а формою – групова робота. У підготовчий етап можна включити ряд традиційних форм проведення занять: лекція, семінар, практикум тощо. Але найважливішим етапом вивчення будь-якої теми має бути заняття-роздум над проблемою, мета якого – залучити учнів до обговорення певних проблем твору, що вивчається.

Так, наприклад, під час вивчення повісті О.Бальзака „Гобсек” проводиться заняття за темою, яка є одночасно і проблемним питанням: „Що перетворило людину на глитая?” (Влада золота і її філософія в повісті „Гобсек”). Для того, щоб найповніше висвітлити цю проблему, треба поступово проаналізувати всі сходи життя Гобсека, які сприяли такому перетворенню, а також роль інших персонажів у розкритті цієї теми. Робота на цьому занятті не буде ефективною, якщо використовувати традиційні методи діалогу „викладач-студент”. Для того, щоб за одне заняття встигнути охопити майже весь зміст твору і підійти до вирішення цієї проблеми, створюємо декілька мікрогруп. Кожній мікрогрупі роздаються картки-завдання, виконуючи які учні поступово підійдуть до відповіді на проблемне питання.

Перші спроби класифікації інтерактивних технологій подані в роботі Г.Сиротенка „Сучасний урок: інтерактивні технології навчання” розглядає: 1. Кооперативне навчання: технологія роботи в парах; технологія діяльності ротаційних (змінюваних) трійок; технологія „два-чотири-всі разом”; технологія „карусель”; технологія роботи в малих групах (діалог, синтез думок, суспільний проект, пошук інформації, навчаючи-вчуся, ажурна пилка, аналіз ситуації). 2. Технології навчання у грі. 3. Дискусія (метод „Прес”, „обери позицію”, „телевізійне ток-шоу”). 4. Метод проектів (проект „Громадянин”). 5. Тренінгові методи навчання (міні-лекція, групова дискусія, ігрові методи, метод конкретних ситуацій (кейсів), мозкова атака) [7, 46].

Подана класифікація не є досконалою, методично виправданою. Так, метод проектів слід, очевидно, розглядати в системі проектувальних технологій, адже такий вид роботи не завжди передбачає



виконання завдань у групах, парах, а й індивідуальну роботу. Метод проектів можна використати під час інтерактивного навчання за умови діалогічної взаємодії учасників навчального процесу.

До тренінгових методів навчання Г. Сиротенко відносить технологію „мозкова атака”, яка одночасно включена до кооперативного навчання; групова дискусія одночасно виступає у технології власне дискусії. Таке варіювання, з нашої точки зору, не є виправданим. Науковець чітко не розмежовує поняття „метод” і „технологія”, що, на нашу думку, порушує логіку його класифікації.

Уперше в науковій літературі класифікацію інтерактивних технологій подають О. Пометун, Л. Пироженко, визначаючи в ній чотири групи: 1. Інтерактивні технології кооперативного навчання: робота в парах („один проти одного”, „один-вдвох-всі разом”, „думати, працювати в парі, обмінятися думками”); ротаційні (змінювані) трійки; „два-чотири-всі разом”; карусель; робота в малих групах („діалог”, „синтез думок”, „спільний проект”, „пошук інформації”, „коло ідей” (або „Раунд Робін”, або „кругова система”)); акваріум. 2. Інтерактивні технології колективно-групового навчання: обговорення проблеми в загальному колі; „мікрофон”; „незакінчені речення”; „мозковий штурм”; „навчаючи – учись” (або „кожен учити кожного”, або „Броунівський рух”); „ажурна пилка” („Мозаїка”, „Джиг-со”); аналіз ситуації (case – метод); вирішення проблем; „дерево рішень”. 3. Технології ситуативного моделювання: симуляції або імітаційні ігри; спрощене судове слухання; громадські слухання; розігрування ситуацій за ролями („Рольова гра”, „Програвання сценки”, „Драматизація”). 4. Технології опрацювання дискусійних питань: метод ПРЕС (PPES, МППО); „займи позицію”; „зміни позицію”; „неперервна шкала думок” („Континуум”, „Нескінченний ланцюжок”); дискусія; дискусія в стилі телевізійного ток-шоу; оцінювальна дискусія; дебати [6, 24].

В основному елементи ігор на заняттях літератури пропонуються використовувати під час повторення матеріалу та на підсумкових заняттях. Наприклад, підсумкове заняття за темою: „Поезія середини ХІХ століття” можна провести у формі гри „Вгадай мелодію”. Але пропонується учням вгадати не мелодію, а назву твору, уривок з якого зачитується. Для цього групу поділяємо на дві команди. Фінальним завданням для команд є „Вгадай книгу за підказкою”.

На нашу думку, технології ситуативного моделювання (ігрові технології) слід виокремити як певний вид інтерактивних технологій і розглядати як відносно самостійну систему технологій. Адже використання гри в навчальному процесі завжди входять у протиріччя: навчання є завжди процесом цілеспрямованим, а гра за своєю природою має невизначений результат (інтригу). Хоча О. Пометун і Л. Пироженко справедливо зауважують, що ігрова модель навчання покликана реалізовувати, крім основної дидактичної мети, ще й комплекс цілей: забезпечення контролю виведення емоцій; надання дитині можливості самовизначення; надихання і допомога розвитку творчої уяви; надання можливості зростання навичок співробітництва в соціальному аспекті; надання можливості висловлювати свої думки [6, 32], ігрові технології на уроках використовувати слід вкрай рідко (як прийом).

Беручи за основу класифікацію інтерактивних технологій О. Пометун і Л. Пироженко, ми виділяємо три групи інтерактивних технологій, залежно від мети уроку літератури та форм організації навчальної діяльності учнів:

1. Інтерактивні технології кооперативного навчання.
2. Інтерактивні технології колективно-групового навчання.
3. Технології опрацювання дискусійних питань.

*Висновки...* Аналізуючи все вище сказане, відмітимо, що на уроках літератури варто використовувати інтерактивні технології, що дадуть максимальний навчальний результат. Критерієм доцільності застосування інтерактивних технологій є їхня ефективність: вони дозволяють за менший термін навчання засвоїти більше інформації, сприяють прискореному оволодінню програмовим матеріалом, тому з'являється більше часу на закріплення і практичне застосування знань, умінь і навичок. А отже, ігрові технології доцільніше застосовувати в позаурочний час у ході організації літературних вечорів, тематичних свят тощо, де якраз і реалізовуватимуться вище зазначені цілі навчально-виховного процесу.

Таким чином, вибудовуючи практичну роботу учнів на уроках літератури на міцних теоретичних засадах, сприятимемо науковим підходам до оптимальної реалізації дидактичної мети.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:**

1. Гін А. Безкровна атака: Технологія проведення навчального мозкового штурму / А. Гін // Завуч (Перше вересня). – 2000. – № 8. – С.7-8.
2. Гін А. Прийоми педагогічної техніки: Зворотній зв'язок / А. Гін. – Луганськ : Навч. книга „Янтар”, 2000. – С.28.
3. Ісаєва О. Інтерактивні форми та види робіт при вивченні зарубіжної літератури в школі / О. Ісаєва // Всесвітня література та культура в навч. закладах України. – 2002. – № 3. – С.53-55.
4. Мартинець А. М. Нові педагогічні технології: інтерактивне навчання / А. М. Мартинець // Відкритий урок. – 2003. – №7-8. – С.28-31.

5. Півень Л. М. Активізація пізнавальної діяльності школярів шляхом використання інтерактивних методів навчання / Л. М. Півень. – Миколаїв, 2003. – 36 с.
6. Пометун О. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / Пометун О., Пироженко Л. – К. : А.С.К., 2004. – 192 с.
7. Сиротенко Г. О. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання / Г. О. Сиротенко. – Х. : Основа, 2003. – 80 с.
8. Токмань Г. Сучасні навчальні технології та методи викладання літератури / Г. Токмань // Дивослово. – 2002. – №10. – С. 39-45.

**Анотація**  
**С.Ю.Пирошенко**

**Внедрение интерактивных технологий на уроках зарубежной литературы**

*В статье рассматриваются теоретические аспекты проблемы интерактивных технологий, проанализирована классификация интерактивного обучения, модифицированная соответственно к требованиям к урокам зарубежной литературы. Основной есть мысль о том, что использование интерактивного обучения возможно при условии диалогического взаимодействия участников учебного процесса.*

**Ключевые слова:** интерактивные технологии, диалогическое взаимодействие., игровая модель, уроки зарубежной литературы.

**Summary**  
**S.Yu.Piroshenko**

**Introduction of Interactive Technologies at the Lessons of Foreign Literature**

*Theoretical problems of interactive technologies have been considered in the article. The classification of interactive teaching has been analyzed and modified according to the conduction of lessons in foreign literature. The dominative is the thought that the use of interactive teaching can be possible on condition of dialogic interactivity of the participants of the educational process.*

**Key words:** interactive technologies, dialogic interactivity, playing model, lessons in foreign literature.

Дата надходження статті

„8” жовтня 2008 р.

УДК 373.21(47)“70/80”“19”

**Л.С.ПІСОЦЬКА,**  
кандидат педагогічних наук, доцент  
(м.Хмельницький)

**Розвиток управління дошкільною освітою в Україні у 70-80 рр. ХХ ст.**

*Від розуміння керівниками дошкільних навчальних закладів історії розвитку управління дошкільною освітою в Україні, врахування досягнень і недоліків, властивих його еволюції, залежить якість і ефективність процесу управління дошкільною освітою на сучасному етапі. На основі ретроспективного аналізу становлення системи дошкільної освіти в Україні визначено, що 70-80 рр. ХХ ст. характеризуються періодом дійового управління розвитком дошкільного виховання.*

**Ключові слова:** дошкільна освіта, розвиток управління дошкільною освітою.

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* Ретроспективний аналіз становлення системи дошкільної освіти в Україні показав, що динаміка її розвитку містить декілька періодів. Визначено сім періодів функціонування та розвитку системи дошкільної освіти в Україні та управління нею:

- середина ХІХ ст. – до 1917 р. – зародження дошкільного виховання та поява перших суспільних закладів;
- 1917-1940 рр. – становлення та розвитку суспільного дошкільного виховання;
- 40-і рр. ХХ ст. – розрухи та первинного відновлення після війни;
- 50-60-і рр. ХХ ст. – відродження системи дошкільного виховання;
- 70-80-і рр. ХХ ст. – активного створення навчально-матеріальної бази системи суспільного дошкільного виховання та її стабільного розвитку;
- 90-і рр. ХХ ст. – кризового стану та занепаду суспільного дошкільного виховання внаслідок переходу економіки держави від планово-директивної до ринково-орієнтованої;
- з 2000 р. до теперішнього часу – усвідомлення управлінських помилок минулого десятиліття, відродження та становлення дошкільної освіти.

В історії суспільного розвитку дошкільного виховання України 70-80-ті рр. ХХ ст. можна вважати періодом дійового управління розвитком дошкільного виховання. За своїм основним показником – охоплення дітей суспільним дошкільним вихованням – кінець 80-х рр. характеризується найвищою цифрою в історії освіти України. Тому вважаємо, що доцільно розглянути особливості цього періоду розвитку дошкільного виховання та управління ним в Україні.

*Аналіз публікацій і досліджень, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...* Проблеми розвитку суспільного дошкільного виховання в Україні, управління суспільною регіональною системою освіти, психолого-педагогічні засади суспільного дошкільного виховання розглядалися у працях Л.Денякіної, В.Калмикової, Р.Курбатової, Н.Лисенко, Н.Ляшенко і Л.Поздняк, О.Пшеврацької, Г.Улюкаєвої.

*Формулювання цілей статті...* Метою статті є висвітлення та аналіз розвитку дошкільного виховання та управління ним в Україні у період 70-80 рр. ХХ століття.

*Виклад основного матеріалу...* На основі ретроспективного аналізу становлення і розвитку системи дошкільної освіти в Україні визначено, що 70-80 рр. – це особливий за своїм змістом період розвитку дошкільного виховання та управління ним. Вступило в дію положення про інспектора-методиста з дошкільного виховання, в якому розкриті його управлінські обов'язки. Міністерство освіти УРСР наказом № 37 від 25.02.1972 р. на основі наказу №103 від 31.12.1971 р. Міністерства освіти СРСР затвердило нові типові штати дитячих дошкільних закладів органів народної освіти [4, 42-44]. Відповідно до цього наказу вводились єдині типові штати персоналу дитячих садків. Здійснювати управління дошкільним вихованням при такій постановці питання на всіх ієрархічних ступенях було простіше, але простежувалось обмеження управлінських дій керівництва дошкільної установи стосовно підбору кадрів.

Ще одним важливим кроком реформування суспільного дошкільного виховання в 70-х рр. стала реорганізація мережі малокомплектних дошкільних закладів. У ряді областей, в тому числі і Хмельницькій, вводилися в дію нові приміщення дитячих садків на центральних садибах колгоспів. Позитивно вирішувалось питання підвозу дітей до дитячих садків.

На відділи народної освіти було покладено контроль з питань забезпечення дітей місцями в дошкільних установах на території їх проживання. При районних відділах освіти створювали спеціальні комітети, котрі регулювали обмін путівками в дошкільні заклади між відомствами, надання місць в дитячих садках дітям із багатодітних сімей, працюючих і молодих матерів [6, 5-7].

Відділи народної освіти постійно вивчали реальну потребу в наявності вакансій у дошкільних закладах, вдосконалювали режим роботи, організували роботу груп з цілодобовим перебуванням дітей, а також роботу в святкові та вихідні дні. Забезпечення населення України дошкільними закладами у 1975 р. становило 48,3% від загальної кількості дітей дошкільного віку, відповідно у містах – 59,2%, в сільській місцевості – 28,6% [6, 5].

Важливим аспектом діяльності Міністерства освіти УРСР у 70-х рр. ХХ ст. була увага до організації навчально-виховної роботи в дошкільних закладах і керівництва роботою педагогічних кадрів. Управління з дошкільного виховання спільно з республіканським навчально-методичним кабінетом і кабінетом гри та іграшки щорічно розробляли план контролю, керівництва та надання методичної допомоги дошкільним закладам, який попередньо узгоджувався з відділами народної освіти [1, 27].

Таким чином, управління розвитком дошкільного виховання у період 70-х рр. ХХ ст. здійснювалося за такою ієрархічною структурою (див. рис. 1.1.).

У 80-х рр. ХХ ст., що стали роками розквіту системи дошкільного виховання і були плідними в історії розвитку управлінської думки, державою виділялися значні суми на будівництво дошкільних установ. Витрати на дошкільні заклади з державного бюджету СРСР (без капітальних вкладень) складали у 1975 р. – 3,9 млрд. крб., у 1980 р. – 5,1 млрд. крб., у 1985 р. – 6,3 млрд. крб., у 1986 р. – 6,4 млрд. крб. Витрати держави на утримання однієї дитини в дошкільних закладах були такі: у 1975 р. – 439 крб., у 1980 р. – 462 крб., у 1985 р. – 535 крб., у 1986 р. – 533 крб. [5, 59-60].

Забезпеченість дітей постійними дошкільними закладами в Україні на 100 місць у дитячих садках у 1975 р. – 111, у 1980 р. – 109, у 1985 р. – 108, 1986 р. – 107.

Охоплення дітей дошкільним закладами (% від чисельності населення): у 1975 р. – 48%, 1980 р. – 57%, 1985 р. – 67%, 1986 р. – 69% [5, 53], у ДНЗ у 1982 р. виховувалося біля 2500 тис. дітей [6, 5].

Аналогічно простеживши за даними по Хмельницькій області, ми дійшли висновку, що в цей період також збільшується кількість постійно діючих дошкільних установ. У 1975 р. в області функціонувало 597 дитячих садків, у 1979р. – 680, у 1980 р. – 681, у 1985 р. – 709, у 1986 р. – 709. Як бачимо, щорічно вводили в експлуатацію біля 25-30 дошкільних закладів. Аналіз цих даних переконує нас у тому, що 80-ті рр. були періодом стабільного розвитку системи суспільного дошкільного виховання, яка відповідала потребам суспільства і не мала собі рівних у світі за масштабами розвитку. Сприяли цьому держава і відповідні органи народної освіти та міністерства різних профілів.

Діюча система державного управління народною освітою у 80-х рр. базувалася на загальних організаційно-політичних принципах. Одним із ключових важелів, які гарантували удосконалення організації управління народною освітою, було законодавство. Шоста сесія Верховної Ради СРСР прийняла „Основи законодавства Союзу РСР і союзних республік про народну освіту”, де чітко визначені принципи народної освіти та функції Міністерства освіти з питань розвитку мережі дошкільних закладів незалежно від їх відомчого підпорядкування [1, 27]. Система ж органів державного управління народної

освіти в цілому в союзному законодавстві не фіксувалася. У Конституції СРСР (1977 р.) у ст.25, якою закріплено систему народної освіти, про систему управління нею не йдеться [2, 84–85].



*Рис. 1.1. Структура управління розвитком дошкільного виховання (70-ті рр. XX століття)*

Основи законодавства СРСР та союзних республік про народну освіту (1973р.) визначали оптимальні правові умови для розвитку системи народної освіти, куди входило і дошкільне виховання (ст. 5). Проте вони обмежувалися тим, що відносили до компетенції СРСР впровадження загальних принципів керівництва і системи управління народною освітою (ст. 6), визначали рівні управління – органи державного управління Союзу, республік, місцеві Ради (ст. 8). Міністерство освіти у 80-х рр. об'єднувало в собі дошкільне, шкільне, позашкільне виховання та освіту [2, 92].

Магістральним питанням управління народною освітою у 80-х рр. була участь громадськості в управлінні. На рівні закладів народної освіти, в тому числі дошкільних установ, повинні були функціонувати і ради батьківської громадськості [2, 84–96].

Характерною рисою управління народною освітою того часу була його централізація, котра відображала інтеграцію різних суб'єктів управління і була основою їх структуризації. Таким чином, централізм розширював обсяг управлінського впливу центру, поглиблював і розвивав централізоване виконання функцій. Крім того, централізм, в свою чергу, допомагав збалансувати плани розвитку народної освіти взагалі, дошкільного виховання зокрема, використовуючи на місцях норми і методи розрахунків відповідних показників. Так, при розрахунку потреби в дошкільних закладах вихідною величиною була чисельність працюючих жінок від 18 до 44 років і (у відсотковому відношенні до цього числа) та дітей дошкільного віку, яких вони мали. З метою наближення дитячих закладів до місця проживання дітей, починаючи з 1950 р., в планах капітальних робіт з будівництва великих житлових будинків (понад 1500 кв. м. корисної площі) чи групи будинків не менше 5 % всієї забудованої площі виділялося для розміщення дитячих садків і ясел.

Така постановка питання була не просто проявом централізму як основної лінії взаємовідносин між органами управління народною освітою різних ланок, це був саме демократичний централізм, що акцентував увагу на основах побудови взаємовідносин центру і місцевих органів. Завдяки демократичному централізму розширились права нижчих ланок управління, проте залишилась суворая детермінація дій та підпорядкування відповідних ланок ієрархічного ланцюга управління від Міністерства народної освіти до навчального закладу.

Отже, у 80-х рр. система органів державного управління народною освітою мала таку структуру. Республіканську систему очолювала Верховна Рада та Рада Міністрів, яка об'єднувала та спрямовувала

роботу міністерств і державних комітетів республіки як спеціалізованих на управлінні народною освітою (Міністерство народної освіти, Міністерство вищих і середніх спеціальних навчальних закладів, Державний комітет з профтехосвіти), так і неспеціалізованих. В областях діяли обласні відділи, в районах – районні відділи народної освіти, кожен із цих суб'єктів управління народною освітою включав в себе дошкільне виховання і на своєму рівні в міру своєї компетенції, базуючись на положеннях про відділ народної освіти виконкому крайової (обласної) ради народних депутатів (1983 р.) та інспектора з дошкільної виховної системи, сприяв його розвитку [3, 105–106].

Верховна Рада та Рада Міністрів СРСР здійснювали централізоване керівництво і згідно з основами законодавства затверджували Положення про основні види закладів. Питання про затвердження Положення про дитячі дошкільні заклади постановою Ради Міністрів СРСР „Про подальше поліпшення суспільного дошкільного виховання і підготовки дітей до навчання в школі” вирішувалось наступним чином: Положення затверджувалося міністерствами освіти та охорони здоров'я СРСР за узгодженням із зацікавленими міністерствами та відомствами СРСР і ВЦРПС [3, 130]. Є всі підстави констатувати, що в історії суспільного розвитку дошкільного виховання України 70-80-ті рр. ХХ ст. можна вважати періодом дійового управління розвитком дошкільного виховання. За своїм основним показником – охоплення дітей суспільним дошкільним вихованням – кінець 80-х рр. характеризується найвищою цифрою в історії освіти України.

*Висновки...* Недостатня кількість наукових розробок у плані теорії та практики управління розвитком дошкільної освіти в регіоні обумовила необхідність звернутись до аналізу історичних аспектів управління розвитком дошкільного виховання в Україні з метою виявлення передового досвіду (особливо в перехідний період соціально-економічного розвитку суспільства). Аналіз історико-педагогічної літератури засвідчив, що розвиток дошкільного виховання в Україні обумовлювався конкретними ситуаціями життя країни, соціально-економічними процесами суспільства, змінами в системі управління.

Визначено у періодизації розвитку дошкільної освіти в Україні період 70-80-х рр. як етап стабільного розвитку системи суспільного дошкільного виховання та засобів управління нею. Кінець 80-х рр. в історії освіти України характеризується найвищим ступенем охоплення дітей дошкільним вихованням, що позитивно впливало на організацію навчального процесу в початковій школі.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Венжик Л. Общественное дошкольное воспитание в Украинской ССР / Л. Венжик // Дошкольное воспитание. – 1978. – № 5. – С. 26 – 29.
2. Дорохова Г. А. Законодательство о народном образовании / Г. А. Дорохова. – М. : Наука, 1985. – 156 с.
3. Егоров С.Ф. Введение в историю дошкольной педагогики / Егоров С. Ф., Лыков С. В., Волобуева Л. М. ; под ред. С. Ф. Егорова. – М. : Академия, 2001. – 320 с.
4. Защита П. Г. Нові типові штати дитячих дошкільних закладів органів народної освіти / П. Г. Защита // Дошкільне виховання. – 1972. – № 10. – С. 42 – 44.
5. Образование в СССР : статистический сборник. – М., 1988. – С. 59 – 60.
6. О развитии общественного дошкольного воспитания в Украинской ССР // Дошкольное воспитание. – 1982. – № 2. – С. 5 – 7.

#### *Аннотация*

*Л.С.Песоцкая*

#### *Развитие управления дошкольным образованием в 70-80 гг. ХХ века в Украине*

*От понимания руководителями дошкольных образовательных учреждений истории развития управления дошкольным образованием в Украине, учёт успехов и ошибок, характерных его эволюции, зависит качество и эффективность процесса развития управления дошкольным образованием на современном этапе. На основе ретроспективного анализа становления системы дошкольного образования в Украине определено, что 70-80 гг. ХХ века определяется периодом результативного управления развитием дошкольного образования.*

**Ключевые слова:** *дошкольное образование, развитие управления дошкольным образованием.*

#### *Summary*

*L.S.Pisots'ka*

#### *Management Development of the Preschool Education in Ukraine in 1970-s – 1980-s*

*The quality and efficiency of the process of development of preschool establishment in the current period of time depend on the understanding of managers of preschool educational establishments the history of management development in Ukraine, taking into consideration success and mistakes characterizing its evolution. On the basis of retrospective analyses of preschool education system formation in Ukraine we found out that 1970-s and 1980-s are known as the period of resultive preschool education system formation.*

**Key words:** *preschool education, preschool education system formation.*

**Підготовка майбутніх учителів початкової школи до навчально-виховної роботи з дітьми-сиротами в закладах інтернатного типу**

*У статті обґрунтовується необхідність підготовки майбутніх вчителів до навчально-виховної роботи з дітьми-сиротами в закладах інтернатного типу, визначається один із шляхів підготовки – проведення факультативу „Особливості навчально-виховної роботи з дітьми-сиротами” у вищих педагогічних навчальних закладах.*

**Ключові слова:** діти-сироти, заклади інтернатного типу, професійна підготовка, факультатив.

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* Сьогодні перед освітою постає досить багато завдань, які потребують найшвидшого вирішення, зокрема, формувати творчу особистість, здатну до безперервної самоосвіти, самовдосконалення, гуманну людину, яка може вирішувати свої проблеми толерантними шляхами та водночас виявляти співчуття та підтримку до проблем оточуючих, людину полікультурну, здатну об'єктивно оцінити і використати та примножити надбання культури свого народу та інших культурних середовищ. Ці завдання потребують нагального вирішення, оскільки їх тривале нерозв'язання призвело до багатьох проблем, які назріли у сучасному суспільстві. Однією із вагомих проблем можна назвати неготовність молоді до активної життєдіяльності в умовах мінливого інформаційного суспільства. Сучасна молодь часто не в достатній мірі володіє навичками саморозвитку та самовдосконалення, прийомами ефективного засвоєння інформації, вміннями використовувати її в життєвих ситуаціях. Тому сучасна освіта має невідкладно звернути увагу на пошук шляхів розв'язання такої ситуації. На наш погляд, розпочати треба з підготовки педагогічних кадрів, у яких необхідно сформувати „живу” педагогічну свідомість. Це мають бути особистості творчі, мислячі, людяні, психологічно та педагогічно готові до співпраці з дітьми, які не боятимуться перемін у житті, з високим рівнем адаптивності, а не люди з глибоко засілими у свідомості штампами розв'язання педагогічних ситуацій, які використовуються, при нагоді, до всіх учнів без врахування їх індивідуальності.

Особливої уваги потребує готовність майбутніх педагогів до роботи з дітьми-сиротами.

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...* Проблему готовності майбутніх вчителів до роботи в закладах інтернатного типу досліджували: В.Г.Сенько (недоліки в діяльності вчителя, які викликають зниження виховного ефекту); Л.І.Куторжевська (підготовка майбутнього вчителя до роботи вихователем у загальноосвітніх навчальних закладах для дітей-сиріт); В.М.Оржеховська (проблема некомпетентності вчителя, яка призводить до невміння проаналізувати поведінку учня); Т.Ф.Прітченко (визначає недоліки у системі інтернатного виховання).

*Формулювання цілей статті...* Виникає необхідність розкрити особливості підготовки майбутніх педагогів до роботи в інтернатних закладах.

*Виклад основного матеріалу...* Незважаючи на те, що суспільство постійно розвивається, вдосконалюється, явище сирітства все ж наявне у ньому і навряд чи коли-небудь можна буде його на сто відсотків позбутися. Ці діти потребують особливої уваги, оскільки вони позбавлені батьків, а отже, і позбавленні природного середовища розвитку (сім'ї) та правильної педагогічної діяльності вчителя. Такі обставини не найкраще впливають на становлення їхньої особистості, тому завдання вчителя, який працюватиме з ними; створити середовище, яке максимально наблизитиметься до природного (сімейного). Більшість сучасних студентів педагогічних закладів не готові до роботи з дітьми-сиротами. Педагогіка та психологія, методика виховної роботи та інші фахові предмети спрямовані на формування знань, вмінь та навичок студентів для роботи з дітьми в загальноосвітньому закладі, але аж ніяк не для роботи в інтернаті. Діти, позбавлені батьківського піклування, що виховуються в закладах закритого типу (інтернатних), мають свої особливості, і часто педагоги, прийшовши на роботу, не знаходять в своїй „психолого-педагогічній скарбниці” засобів для розв'язання проблем, що постають перед ними.

Отже, звернемо увагу на певні особливості дітей цієї категорії. Діти-сироти мають деякі відмінності у психічному розвитку, що зумовлено перебуванням їх у закладах закритого типу [6].

Недостатній інтелектуальний розвиток цих дітей може виражатися в несформованості або нерозвиненості пізнавальних процесів, а саме нестійкої уваги, слабкої пам'яті, слабо розвинутого мислення, низькій ерудиції [1]. Вчитель, незнайомий з особливостями розвитку цих дітей, найчастіше думатиме, що учень погано навчається, або виконує ті чи інші завдання, тому що не хоче навчатися краще. Така думка створить певний психологічний бар'єр між вчителем та учнем. Педагог думатиме, що він викладається повністю, а учень не хоче вивчити навіть елементарного. Дитина в свою чергу

відчуватиме ворожий настрій вчителя до себе. Отже, відсутність якісного, змістовного спілкування з дорослими, котре було б адекватним для дітей, що виховуються в закладі, є серйозною перешкодою на шляху їх взаємодії з іншими та з оточуючим світом загалом [1].

Одним із найскладніших наслідків виховання в дитячих будинках є порушення емоційно-вольової сфери. Порушення подібного роду проявляються найчастіше в підвищеній тривожності, емоційній напрузі, психічній втомі, емоційному стресі, підвищеній агресивності, недовірливості, емоційній холодності та ін. [4]. Якщо вчасно не звернути увагу на подібні прояви або неправильно їх оцінити, це може спонукати до розвитку в дитини неврозів та психічних розладів, які можуть в подальшому вплинути на інтереси особистості, мотиви її поведінки та визначати вчинки учня.

Одним із наслідків виховання в інтернатному закладі є порушення соціальної адаптації, що може призвести в одних випадках до зниження активності, яке веде до апатії та більшого інтересу до речей, ніж до людей, в інших випадках до гіперактивності з відходом в асоціальну та кримінальну поведінку, а в деяких випадках може проявлятися тенденція поводитися зухвало в суспільстві, намагаючись привернути до себе увагу, не вміючи створити міцні емоційні зв'язки [6]. Вчитель має систематично проводити роботу, щоб максимально знизити рівень соціальної дезадаптації. Зокрема, він може грати з дітьми в рольові ігри, у яких ігрова ситуація наближена до життєвої. При вивченні різних тем на уроках варто обов'язково наводити приклади з життя, де діти зможуть використати ті чи інші знання, вчити дітей прийомам самовдосконалення та саморозвитку, розробляти проекти, спрямовані на вирішення проблем, які можуть у них виникнути після закінчення закладу.

У дітей, що живуть в умовах виховання дитячого будинку на повному державному забезпеченні, з'являється позиція утримання („нам повинні”, „дайте”), відсутні ощадливість і відповідальність [7, 72]. Така позиція може призвести до негативних утворень в структурі особистості учня, а саме домінування нижчих мотивів при постановці мети, невміння продумувати засоби для виконання дій, вузькості інтересів та їх нестійкості. Яким чином вчитель може здійснювати роботу, щоб уникнути такого явища?

Пропонуємо, привчати дітей до посильної побутової праці (поливати квіти у класній кімнаті, слідкувати за чистотою в ній); на уроках трудового навчання виготовляти вироби, які діти зможуть використати (коробочки, іграшки, годівнички для птахів); на уроках математики пропонувати задачі, де в змісті простежується цінність людської праці; на уроках читання пропонувати тексти про життя різних людей, з описом того, як складалась їх доля, як вони йшли до досягнення успіху та ін.

Втілити прийоми, запропоновані нами, зможе кожен вчитель, який добре розумітиме особливості дітей-сиріт, їх потреби, переконання. Адже найбільшого результату, на наш погляд, вчитель досягне лише тоді, коли у своїй діяльності керуватиметься інтересами дітей, не буде просто виконавцем державного замовлення в освіті, працюватиме, враховуючи індивідуальні особливості дітей.

Відсутність спеціальної підготовки у вищому навчальному закладі для роботи з відповідною категорією дітей призводить до непоправних наслідків, коли молодий вчитель, прийшовши на роботу, відчуває надзвичайну розгубленість і часто не може знайти виходу з ситуацій, що складаються в початково-виховному процесі. З часом це призводить до професійного вигорання, а це зрештою викликає зниження працездатності та погіршення здоров'я педагога. Крім того, вчитель, не знаючи психічних особливостей розвитку дітей-сиріт, часто провокує учня на конфлікт, не замислюючись над тим, що дитина може зовсім ненавмисно себе так поводити, а це викликано її особливостями психіки.

Тому ми вважаємо, що спеціальна підготовка до роботи з цією категорією дітей у вищому навчальному закладі все ж потрібна. І якщо не можливо ввести такий аспект професійної підготовки в навчальний план закладу, то потрібно запровадити факультатив для студентів „Особливості навчально-виховної роботи з дітьми-сиротами”, де б і здійснювалась відповідна підготовка студентів до роботи з цією категорією дітей. На наш погляд, програма факультативу має містити наступні теми занять:

1. Особливості психічного розвитку дітей-сиріт.

На наш погляд, це досить важлива тема, тому ми пропонуємо розглядати її протягом п'яти занять. На першому занятті розглянемо особливості психічного розвитку дітей-сиріт дошкільного віку, на другому та третьому – молодшого шкільного віку, на четвертому – підліткового, п'ятому – юнацького віку. Хоча ми готуємо вчителів для роботи з дітьми молодшого шкільного віку, все ж для правильного формування освітніх і навчальних цілей їм варто знати, які особливості у дітей вже сформовані та над формуванням яких потрібно працювати.

2. Особливості спілкування дітей-сиріт в умовах інтернатних закладів та способи психологічного захисту на рівні міжгрупової взаємодії.

Діти-сироти, що перебувають в інтернатних закладах, не мають можливості для усамітнення, навіть тоді, коли виникає таке бажання. Така ситуація часто призводить до погіршення настрою дітей, небажання займатися колективною справою, емоційного виснаження. Тому цю тему ми вважаємо досить актуальною в програмі факультативу. Пропонуємо розглядати її протягом двох занять. На першому занятті варто ознайомити студентів з теоретичними аспектами побудови спілкування між учнями

інтернатного закладу для дітей-сиріт, на другому – ознайомити з практичними способами психологічного захисту дітей на рівні міжгрупової взаємодії.

3. Своєрідність процесу соціалізації дітей-сиріт в умовах інтернатного закладу.

На цьому занятті пропонуємо звернути увагу студентів на особливості в поведінці дітей, що складаються внаслідок перебування в інтернатному закладі, наприклад, формування позиції утримання, яка після закінчення закладу може спонукати вихованця до протиправних дій (крадіжки, брехні, шахрайства і навіть вбивства) з метою легкої наживи.

4. Прийоми приучування дітей-сиріт до самовиховання та самоосвіти.

З попереднього заняття логічно випливає наступна тема. Навички самовиховання та самоосвіти надзвичайно необхідні людині в сучасному суспільстві, оскільки воно досить швидко змінюється, весь час з'являється нова інформація, а це потребує вміння орієнтуватися в ній, обирати правдиву та продуктивну. Не можливо раз і назавжди виховати або навчити особистість, вона має вдосконалюватись протягом усього свого свідомого життя. На розгляд цієї теми ми визначаємо в програмі одне заняття.

5. Умови успішного розв'язання деструктивних конфліктів, що виникають у системі зв'язків вчитель-учень, учень-учень, вчитель-вчитель, вчитель-вихователь; вчитель-директор та ін. в інтернатних закладах.

Тема заняття досить актуальна, оскільки системи зв'язків, які ми у ній визначили, завжди виникають між учасниками навчально-виховного процесу і представлені надзвичайною різноманітністю реакцій, що часто переходять у конфлікт. Деструктивним він буде, чи конструктивним, залежить від усіх учасників конфлікту, тому володіти способами його розв'язання, а інколи і способами запобігання конфлікту буде досить не зайвим майбутнім вчителям, що працюватимуть в інтернатних закладах. Ми пропонуємо розглядати тему протягом двох занять. Перше заняття – теоретичне, друге – практичне.

6. Врахування особливостей розвитку пізнавальних процесів дітей-сиріт при вивченні предметів гуманітарного, математичного та природничого циклів.

Запропонована тема, на наш погляд, є досить важливою складовою у практичній підготовці майбутнього вчителя для роботи з дітьми-сиротами, оскільки відхилення у розвитку уваги, пам'яті, мислення та інших психічних процесів необхідно враховувати при доборі завдань до уроків, а також методів, засобів та прийомів здійснення навчального процесу. Рекомендуємо розглядати тему протягом двох занять.

7. Творчість як один із важливих аспектів професійної компетентності вчителя інтернатного закладу.

Творча людина може бути вихована лише творчою людиною. Тому, безперечно, майбутній вчитель має володіти трьома компонентами творчої діяльності: теоретичним, практичним, особистісним. Теоретичний компонент включає базові знання психолого-педагогічних дисциплін, знання особистісно орієнтованих педагогічних технологій розвитку творчої особистості, дидактичні знання щодо організації навчально-виховного процесу, спрямованого на творчий розвиток його суб'єктів, знання форм і методів стимулювання творчої діяльності, знання щодо діагностики та розвитку творчих потенційних здібностей до діяльності, знання технології підготовки до самостійної творчої діяльності; практичний – уміння реалізувати особистісно орієнтовані педагогічні технології розвитку і виховання творчої особистості, володіння методами оцінювання розвитку творчих якостей, здатність до самоаналізу, узагальнення власного досвіду та досвіду інших; особистісний – професійні та ціннісні якості, мотиваційно-творчу активність і спрямованість особистості на самоствердження у творчій діяльності та розвиток її творчих здібностей. Ці складові повинні формуватися у студентів впродовж всього процесу навчання в закладі. Під час заняття з цієї теми ми просто узагальнюємо та систематизуємо набуті раніше знання, уміння та навички [3].

8. Психолого-педагогічні прийоми боротьби із синдромом „психічного вигорання” в роботі педагога і професійні стратегії поведінки.

Є.Г. Ожогова виділяє три групи детермінуючих факторів „психічного вигорання”. Перша група – індивідуальні фактори (сімейне становище, освіта, самооцінка та ін.). Друга група – організаційні фактори (умови роботи, робочі перенапруження, зміст праці, стиль керівництва та ін.). Третя група – особливості професійної діяльності і вимоги професії [5]. Відомо, що психічне вигорання призводить до стресів та емоційного виснаження, що в свою чергу може спровокувати і фізичні хвороби. Таке заняття ми пропонуємо побудувати так, щоб ознайомити студентів з поняттям „психічне вигорання”, його складовими та педагогічними стратегіями поведінки, які запобігатимуть виникненню цього явища в процесі професійної діяльності.

*Висновки...* Отже, запропонований нами факультатив розрахований на шістьнадцять занять, які пропонується розподілити наступним чином – два заняття на місяць. Може бути проведено одне додаткове заняття, на якому студенти презентуватимуть проекти, розроблені відповідно до розглядуваних тем. Людина – це єдність тіла й духу, загадкове породження природи, що володіє певною



космічною силою, таємничо звеличуючись над матерією [2]. Завдання вчителя – не зруйнувати цієї космічної сили, а допомогти розвинути до максимальних розмірів.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРА:**

1. Жедунова Л. Г. Исследование когнитивной сферы у воспитанников детских домов / Л. Г. Жедунова // Ярославский пед. вестник. – 1999. – №1. – С. 114-121.
2. Кремень В. Г. Трансформації особистості в освітньому просторі сучасної цивілізації / Василь Григорович Кремень // Педагогіка і психологія. – 2008. – №2. – С. 9.
3. Кривильова О. Готуємо майбутніх учителів до самостійної творчої діяльності / О. Кривильова // Рідна школа. – 2006. – №6. – С.17.
4. Лазаренко В. І. Особливості психологічного захисту дітей-сиріт / В. І. Лазаренко, І. М. Шафоростов // Проблеми педагогічних технологій : зб. наук. праць. – 2004. – Вип. 3-4. – С. 84-95.
5. Ожогова Е. Г. Синдром „Психического выгорания” в работе педагога и профессиональные стратегии поведения / Е. Г. Ожогова // Психология и школа. – 2006. – №2. – С. 107.
6. Поляничко А. О. Своєрідність процесу соціалізації дітей-сиріт в умовах дитбудинку / А. О. Поляничко // Педагогічні науки : зб. наук. праць. – Суми, 2001. – С. 51-57.
7. Стрюк К. І. Особливості спілкування дітей-сиріт в умовах дитбудинку / К. І. Стрюк // Педагогіка і психологія. – 1999. – №3. – С. 72-77.

**Аннотація**

**О.Р.Поляновская**

**Подготовка будущих учителей начальной школы к учебно-воспитательной работе с детьми-сиротами в учреждениях интернатного типа**

В статье указывается на необходимость подготовки будущих учителей к учебно-воспитательной деятельности с детьми-сиротами в учреждениях интернатного типа, выделяется один из путей подготовки – проведение факультатива „Особенности учебно-воспитательной работы с детьми-сиротами” в высших педагогических учебных заведениях.

**Ключевые слова:** дети-сироты, учреждения интернатного типа, профессиональная подготовка, факультатив.

**Summary**

**O.R.Polianov'ska**

**Future Teachers' Preparation to the Educational-Upbringing Activity with Orphan Children in the Institutions of Boarding Type**

The necessity of the future teachers' preparation to the educational-upbringing activity with orphan children in the institutions of boarding type has been outlined in the article. One of the ways of preparation – conducting of the optional course „The peculiarities of educational – upbringing work with orphan children” at higher pedagogical educational establishments is emphasized.

**Key words:** orphan children, the establishment of boarding type, professional preparation, optional course.

Дата надходження статті

„29” жовтня 2008 р.

УДК 78.087.681 (477.43/44) „1991/ 2008”

**Р.С.РИМАР,**

кандидат мистецтвознавства  
(м.Хмельницький)

**Хорова діяльність дитячо-юнацьких колективів Хмельниччини в період незалежності України**

В статті розглядається діяльність провідних дитячо-юнацьких хорових колективів Хмельниччини, та уперше визначаються їх соціо-культурні функції в суспільстві.

**Ключові слова:** Хмельниччина, хорова діяльність, дитячий хоровий колектив, репертуар, культурні традиції.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Традиції хорового співу на Поділлі, до якого історично належить і Хмельницька область з її основними культурними центрами – містами Хмельницьким і Кам'янець-Подільським – сягають у давнину. Одним із найважливіших періодів розвитку видається друга половина XIX – початок XX ст., коли більш активно заявляють про себе не тільки садибні (аристократичні, дворянські) форми музичного життя і розповсюдження музичної культури, але також і демократичні – перші музичні школи, товариства „Просвіта”, при яких неодмінно засновувались хорові колективи. Переломною віхою в історії хорового мистецтва в краї стала діяльність хору при Кам'янець-Подільському університеті у недовгий період його діяльності – 1918-1921 рр., і творчі контакти з хоровами колективами краю Миколи Леонтовича.

Своєрідний сплеск хорового виконавства пов'язаний з періодом активної популяризації масового розвитку самодіяльності по території колишнього Радянського Союзу, де хоровий спів займав найважливішу ідеологічну роль прославлення комуністично-партійних ідеалів, і діяв як основний метод окультурення широких народних мас. Цей принцип розповсюджувався і на дитячу творчість. У радянський період усіяло підтримувалося прагнення до створення радянських, ідеологічно спрямованих дитячих хорових колективів. У зв'язку з цим, крім активної хорової діяльності в загальноосвітніх школах, де в хорах змушені були брати участь практично всі учні (нерідко їх заганяли туди „з-під палки”, що потім теж мало свій негативний наслідок у мистецькій освіті в загальноосвітніх школах!), ще в 80-х роках у Хмельницькій області з'явилися професійні дитячі колективи, які заявили про себе не лише на місцевому рівні, але й на концертних сценах чи не всього Радянського Союзу.

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...* Питання розвитку і діяльності хорової культури окремих музичних регіонів вже не раз поставало у поважних дослідженнях, зокрема – Р.Дудик „Хорова культура Прикарпаття кінця XIX – першої третини XX століття”, І.Бермес „Хорова культура Дрогобиччини першої половини XX століття в контексті духовного розвитку Галичини”, Л.Мороз „Диригентсько-хорове мистецтво Галичини другої половини XIX – першої третини XX століття”, Т.Росул „Музичне життя Закарпаття 20 – 30-х років XX століття”, О.Попович „Українське музичне життя Перемишля (1919 – 1999)”, П.Шиманського „Музичне життя Волині 20 – 30-х років XX століття”. Відбулись позитивні зрушення і у вивченні специфіки мистецької спадщини Хмельниччини – одного з „серцевинних” ареалів Поділля. Піонером тут виступив П.Слободянюк, котрий у своїй книзі „Культура Хмельниччини” один з перших у нашому регіоні здійснив наукову систематизацію культурних надбань краю, де приділив увагу провідним мистецьким установам та знаним діячам культури, але ґрунтовного вивчення і аналізу діяльності сучасних хорових колективів, а особливо дитячо-юнацьких, до теперішнього часу не відбувалось.

*Формулювання цілей статті...* Таким чином метою поданої статті є вивчення діяльності провідних дитячо-юнацьких хорових колективів Хмельниччини, та визначення їх соціо-культурних функцій у суспільстві.

*Виклад основного матеріалу...* Майже одночасно на території Хмельницької області виникли три значимих дитячих колективи: хорова студія (1986р.), пізніше (1992р.) друга на Україні хорова школа „Журавлик” у стародавньому місті Кам'янці-Подільському; хоровий гурток (1987р.), що згодом трансформувалася в хорову студію „Тоніка” – вже в обласному центрі, і хор „Подільські солов'ї” заснований у 1988 році на базі вокально-хорового відділу Хмельницької музичної школи №1.

Історія дитячої капели „Журавлик” починається із практичної діяльності її керівника Івана Михайловича Нетечі в невеликому хоровому гуртку загальноосвітньої школи №1 міста Кам'янця-Подільського. Ідея створення хорової студії здійснилася в 1986 році, а в 1992 році вона втілилася у відкриття хорової школи, унікальної у своєму роді, тому що дитячий колектив з великим натхненням і любов'ю відроджує духовний спів, властивий давнім традиціям стародавнього міста. Вже йшлося про те, що саме в Кам'янці-Подільському знаходилася духовна семінарія, яка виховала багатьох відомих діячів культури XIX століття, серед яких був Микола Дмитрович Леонтович.

Заняття дітей у хоровій школі в системі додаткової освіти – це музичне навчання на професійному ґрунті, де в основі лежить процес постійного музичного розвитку людини протягом всього її навчання. Завдяки такому навчальному закладу багато випускників вступили у вищі музичні заклади і визначилися у виборі професії.

Незмінний керівник капели Іван Нетеча вірно вибрав напрямок для подальшої творчої роботи. Перспектива відродження глибоких національних традицій у момент становлення незалежності нашої держави була найбільш актуальною, та й світові пріоритети в дбайливому відношенні до безсмертних класичних творів діаметрально протилежні до існуючих у часи СРСР ідеологічних концепцій.

Базовий репертуар хору – це високомистецькі духовні твори, створені українськими і російськими композиторами, А.Веделем, Д.Бортнянським, М.Березовським, О.Архангельським, П.Чесноковим, М.Леонтовичем і багатьма іншими. Крім них дитячий колектив виконує українські народні пісні в обробках різних композиторів.

Ціль – відродити дитячий хор у стінах храму, адже хоровий спів протягом багатьох століть був пов'язаний із церковним культом. Тому природне, хвилююче й чисте звучання дитячих голосів у церквах і костюлах створює неповторну ауру пісенного таїнства, що приносить канонічна музика. Багато духовно-концертних програм „Журавлика”, такі як „Лети, журавушка, лети!”, „Боже Великий, Єдиний”, „Ave Maria”, „Свята ніч”, „Величає душа наша, Господа” [1; 2] – полонили серця не тільки українців, а й болгар, поляків, німців, литовців та іспанців під час гастролей колективу по цих країнах.

Репертуар хору в більшості випадків складається з творів а capella, що також відповідає національній традиції, і разом з тим вимагає особливо високого рівня професіоналізму. А виконання поліфонічної фактури, де переважає легкість, прозорість звучання, ансамблева рівновага, тонке нюансування й чистота гармоній, справляють велике враження на слухачів.

Потужним стимулом до подальших творчих досягнень є участь капели „Журавлик” у хоровах конкурсах. Так, завдяки успішним виступам на VI Всеукраїнському дитячому хоровав конкурсі „Весняні голоси-2004” в Івано-Франківську, капела брала участь у VII Міжнародному дитячому хоровав конкурсі-фестивалі „Артеківські зорі-2004”, що проходили в Автономній республіці Крим, де одержала III місце й звання лауреата [3].

Інший дитячий колектив, хоровий гурток „Тоніка”, який почав своє існування в 1987 році при Хмельницькому Палаці піонерів під керівництвом Валерія Гомолі, був пізніше трансформований в хорова студію „Тоніка”. Любов до дітей, до дитячого співу й хорова мистецтва сплелися воедино у творчості хормейстера й визначили напрямок його творчої діяльності. Адже після закінчення Харківського інституту мистецтв діяльність молодого фахівця була пов’язана з роботою хормейстера в ансамблі пісні і танцю „Подільська” (тепер „Козаки Поділля”). Працював він і в хорі драматичного театру ім. Г.Петровського в м. Хмельницькому. Але вся сила його знань одержала реалізацію й досягла успіху з маленькими виконавцями хорова студії „Тоніка”.

Різноманітна програма хору була в короткий термін освоєна й представлена на суд глядачів не тільки в рідному Хмельницькому, але й у багатьох містах України, заслуживши високу оцінку у публіки й рецензентів. Цьому сприяла не тільки регулярна робота з колективом над удосконаленням професійного рівня хорова виконання, але й деякі „супровідні обставини” – постійне творче спілкування учасників колективу, уважний, вдумливий аналіз репертуару, обговорення художніх особливостей виконуваних творів. Все це ще більше об’єднувало колектив і сприяло його професійному зростанню. Протягом перших п’яти років хор побував з концертами в містах: Кам’янець-Подільський, Одеса, Овідіополь, Севастополь, Дніпропетровськ, Київ, Полтава, Ленінград. Усюди з успіхом проходили концерти, творчі зустрічі, екскурсії. Робочий репертуар становив понад 40 творів зарубіжних й українських композиторів, серед них були як зразки класичного репертуару, так і сучасні українські твори: Дж.Перголези „Stabat mater” (№1 і №12), А.Вівальді „Gloria” 1ч., Д.Бортнянський „Єдинородний”, М.Лисенко „Молитва за Україну”, К.Данькевич Хор з опери „Богдан Хмельницький”, Й.Штраус „Весняний вальс”, О.Хромушин „Фантазія на теми українських народних пісень” і т.д. За розвиток хорова мистецтва й виконавської майстерності дитячому колективу було присвоєне звання „Зразковий”.

Своєрідно знаковою виявилася творча зустріч і концерти в 1993 році хору на крайній Півночі, в Новому Уренгої. Успішний виступ „Тоніки” став причиною для запрошення на роботу В.Гомолі як художнього керівника ансамблю пісні й танцю „Сяйво”, і в 1994 році він виїхав з України. З цього моменту почалося поступове занепадання колективу. Протягом трьох років постійно змінювалися керівники. Нарешті в 1997 році хор очолила молода спеціалістка, випускниця Хмельницького музичного училища Наталя Решовська, що з великим ентузіазмом взялася за роботу, щоб відродити колишні професійно-виконавські традиції.

Результатом її плідної праці стала перемога колективу на другому дитячо-юнацькому фестивалі української патріотичної пісні „Сурми звитяги” у листопаді 2000 року у Львові, де хор „Тоніка” одержав диплом лауреата I ступеню. Продовжуючи роботу, окрилені успіхом учасники „Тоніки” й керівник поповнюють репертуар новими творами й удосконалюють виконавську майстерність, прагнучи до нових перемог. Так у червні 2001 року концертна група хору брала участь у фестивалі „Нас об’єднала музика” у центрі дитячої творчості міста Одеси і одержала диплом за активну участь, виконуючи твори сучасного хмельницького композитора Миколи Балеми „Україно, матінко моя”, а також жартівливі, легкі, особливо ефектні саме у виконанні дитячого хорова колективу пісні „Спасибі, музика!” з кінофільму „Ми з джазу”, „Я й ти” муз. В.Шуть.

Ще один дитячий колектив, „Подільські солов’ї”, був створений на базі вокально-хорова відділу музичної школи №1 міста Хмельницького в 1988 році. З перших своїх виступів колектив звернув на себе увагу любителів і знавців хорова діяльності міста й області. Незмінним керівником колективу є Наталя Василівна Бухта.

За двадцятилітню діяльність хор відзначається високою вокальною культурою, чистотою строю, виразним емоційним виконанням, що дозволяє втримувати високий професійний рівень, постійно збагачувати репертуар, основу якого становлять обробки народних пісень і твори українських та зарубіжних класиків, а в останні роки звертається до музики сучасних композиторів. Наприклад, були озвучені на ювілейному авторському концерті Лесі Дичко фрагменти з її дитячих кантат „Весна” й „Барвінок”.

Дитячий хор „Подільські солов’ї” є активним учасником міських і обласних заходів, а також популяризатором дитячого хорова мистецтва. Крім концертів на обласних сценах „Подільські солов’ї” виступали в Чернівцях, Вінниці, Тернополі, Рівному, Чернігові. В 1992 році колектив брав участь у міжнародному святі дитячої хорова музики в місті Нарва (Естонія), а в травні 2001 року виступав на звітному концерті Хмельницької області в Національному Палаці „Україна” у Києві, і в 2006 році зробив

концертну поїздку в місто Шауляй (Литва), де отримав визнання литовської публіки та високу оцінку фахівців.

Виконавська майстерність „Солов'їв” постійно розвивається й зростає, що підтверджують регулярні перемоги на конкурсах: в 1993 році хор став Дипломантом II Всеукраїнського конкурсу хорових колективів ім. М.Леонтовича, а в 1997 році колектив був запрошений на I Вінницький музичний фестиваль ім. М.Леонтовича, де був відзначений пам'ятним знаком Міністра культури й мистецтв України. В 1995 році на обласному конкурсі хорових колективів дитячих музичних шкіл завоював Диплом I ступеню. А в 2002 й 2006 роках на V й VII фестивалі-конкурсі „Весняні голоси”, що проходив в Івано-Франківську, одержав перше місце. Так само став власником першої премії й спеціального призу федерації дитячих і молодіжних хорів Росії за краще виконання обов'язкового конкурсного твору на музику Георгія Струве (голови журі) „Сонце, море і Артек” на VI міжнародному конкурсі дитячих хорових колективів „Артеківські зорі-2003”, що проходив в Автономній республіці Крим.

Велика увага в роботі з хором приділяється виконанню а capella – вище вже вказувалося на важливість цієї форми роботи й виконання творів без супроводу для досягнення ідеальної чистоти інтонації й злагодженості ансамблю. Наприклад, у грудні 2006 року відбувся звітний концерт вокально-хорового відділу Хмельницької музичної школи № 1, у якому „Подільські солов'ї” виконали програму з 19 творів а capella, в основному це була духовна музика Д.Бортнянського, С.Людкевича, Й.Кишакевича, А.Дяттерева й М.Леонтовича.

Робота над творами духовного, сакрального змісту збагачує й формує культуру не тільки молодих хористів, але й слухачів, що відвідують виступи, а виконання у храмах різних конфесій виховує естетичне сприйняття. Так в 2000 році проходив ряд концертів присвячених 2000-річчю Різдва Христового, де активну участь брали „Подільські солов'ї”.

Отже, всезростаюча популярність дитячих хорових колективів у подільському краї, тенденція до їх поступового кількісного збільшення, а насамперед до збагачення репертуару й удосконалення манери виконання, свідчить про духовну потребу підростаючого покоління в спільному співі й музикуванні та про настигність культурних традицій.

Особливу сторінку сучасного культурного життя краю складають колективи, які звертаються до релігійної творчості. Адже позбавлення українців релігійного виховання в часи соціалістичного правління радянської влади мало крім загально атеїстичної, ще і спеціально антиукраїнську мету – знищення історичної пам'яті, національних традицій, ментальності, національної самобутності та самосвідомості, допомагало зрощувати манкуртів. П.Я.Слободянюк у книзі „Українська церква: історія руїни і відродження” слушно зазначає, що нова суспільна ситуація змушує на суспільно-політичному, історико-культурному досвіді переосмислити всі процеси, що відбуваються в духовно-релігійній і культурно-виховній сферах та визначити: „по-перше, роль і місце релігії та культури у відродженні нації, у формуванні та утвердженні державності України; по-друге, фундаментальні концептуально-методологічні принципи, шляхи і напрямки відтворення, збереження і примноження національних релігійних і духовно-культурних надбань; по-третє, функціонально-структурний механізм єдиної релігійної системи, яка б ефективно впливала на формування сприятливого духовного, соціокультурного середовища в сім'ї, колективі, регіоні, країні” [4, 224].

Отож, в Україні відроджується зацікавлення людей духовною культурою через емоційний вплив, зокрема, через храмову архітектуру, живопис, релігійні атрибути, церковний спів, канонічні правила і ритуали, якими релігія виховує високу духовність. У відроджених церквах хоровий спів виявляється однією із важливих персоналій Богослужіння і в багатьох випадках представляється аматорським колективом. Так на території Хмельницької області у діючих храмах існують аматорські ансамблі та невеликі хори, що приймають участь в Службах Божих, а також практикуються запрошення професійних колективів.

Слід спеціально зазначити, що хорове дитяче виконавство пов'язано не тільки з виступами професійних колективів, а й з бажанням музично неосвічених молодих людей співати у храмі. Багато закладів культури співпрацюють з релігійними громадами області. В районах м. Хмельницького з компактним проживанням польського населення у католицьких храмах проводяться концерти колядок і щедрівок на різдвяні свята силами парафіян і служителів церкви. Спільність дій культури і церкви, терпимість у міжконфесійних взаєминах стають прикладом доброзичливості, поваги та любові між людьми, їх спільної турботи за кращу долю рідного краю.

У костелі Пресвятого серця Діви Марії ордену Мар'янів п.о.Віктор зорганізував у 2002 році молодь, що бажала співати у хорі на богослужіннях, і знайшов для професійного керування цим процесом молодого спеціаліста-хормейстера Ірину Гавран і органіста Антоніну Боруцьку. З 30 чоловік віком від 13 до 23 років, що бажали співати, з часом уклався сталий колектив з 15 осіб, який виконував освітянську функцію – під час літургій хор співав триголосні обробки канонічних творів, таких як: „Kyrie”, „Sanctus”, „Benedictus”, „Agnus Dei” (автор не вказаний) та ін., а парафіяни під супровід органу повторювали одноголосний варіант. Така музично-освітня діяльність з великим задоволенням сприймалась

парафіянами, які могли приймати безпосередню участь в богослужінні і насолоджуватись звучанням молодіжного хору.

Цей молодіжний аматорський колектив запрошувала в м. Городок Вища духовна католицька семінарія св. Духа для участі в урочистих літургіях. Але підтримання культурного рівня в парафії, мабуть, залежить від освіченості отця-настоятеля, і коли на місце о. Віктора призначили іншого священника, то ця благородна справа занепала.

Окремо слід зазначити, що на території України з часів панування Радянської влади всіляко утискалась духовна культура і освіта. В результаті державної підтримки св. Церкви по всій Україні, з часу становлення Незалежності держави, відроджуються релігійні громади, повертаються вилучені раніше культурні приміщення, будуються тисячі нових храмів. Релігія стає невід'ємною частиною життя багатьох громадян України, оскільки ми знову повертаємося до своєї Віри, до своєї Церкви, до Бога.

Прикладом цього стало відродження католицької єпархії в Україні – у Львові, Кам'янець-Подільському та Житомирі – 16 січня 1991 року Папою Іоанном Павлом II. Внаслідок таких дій єпископ Кам'янець-Подільської єпархії Ян Ольшанський в 1991 році в місті Городок Хмельницької області відроджує першу на Україні (наступні відкрили у Львівській та Київській області) Вищу духовну семінарію св. Духа по підготовці католицького духовенства. До того духовна католицька семінарія існувала в Кам'янці і була закрита на початку XIX століття. Навчання в цьому закладі охоплює декілька етапів і в загальному складає 8 років. За 17 років існування семінарії велика кількість молодих людей отримала сан священника, а серед перших випускників вже є професори та доктори теології, які тепер викладають наступному поколінню семінаристів. Серед обов'язкових предметів існує „літургійний спів”, якому навчаються усі вихованці один раз на тиждень, і який викладає п. А.Нагорняк.

Існування співацької практики серед семінаристів не зобов'язує їх до постійної участі у служіннях, так як пріоритетним інструментом у католицькому храмі являється орган (деколи впроваджують і гітару). Доволі часто ректором семінарії запрошуються різні аматорські і професійні хорові колективи області для участі в літургіях, або ці ж хори виступають з концертами в храмі св. Станіслава, що належить до архітектурного комплексу духовної семінарії.

У Покровському соборі м. Хмельницького існує з 1988 року хор, який у 2007 року став митрополичим. На протязі останніх 12-ти років регентом працює Людмила Трохимівна Іванішина. Крім співу на Богослужіннях аматорський колектив займається просвітницькою діяльністю – сприяє ознайомленню молоді з духовною хоровою музикою і виступає з концертами, перед якими промовляє слово священник, у різних закладах та інституціях: перед молодіжною аудиторією в дитячій та юнацькій бібліотеках, перед студентами в Академії прикордонних військ України ім. Б.Хмельницького, Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії, перед старшими людьми у будинку перестарілих. В 2000 році саме хор Покровського собору був організатором і основним учасником фестивалю „Духовної музики” церковних і світських хорів, що відбувався в Хмельницькій філармонії.

Отже, велика кількість хорових колективів різних типів і видів сприяють відродженню забутих, переслідуваних за часів радянської ідеології традицій духовної музики і піднесенню загального культурного рівня населення.

*Висновки...* Таким чином, дитячо-юнацькі хорові колективи Хмельниччини, на сучасному етапі розвитку національної культури, виконують множинні соціо-культурні функції, серед них найважливішими визначаємо наступні:

– функція духовного об'єднання проявилась у бажанні відродити духовну музику силами дитячо-юнацьких хорових колективів, на території Подільського краю, а саме Хмельницькій області, що підкреслює інтерес до давніх виконавських традицій;

– творча функція проявилась в процесі творчого самовираження колективів їх різноплановою концертною діяльністю з метою пропаганди української хорової культури, як на батьківщині, так і поза її межами;

– розвиток музичного мистецтва завжди тісно пов'язано з рівнем освіти. В даному випадку освітньо-виховна функція виявляється у існуванні хорової школи, студії і вокально-хорового відділу при музичній школі, де навчають хоровому співу, і паралельно з цим діти оволодівають знаннями по сольфеджіо, вокалу, теорії музики і т.д., розширюючи свій світогляд.

Зростаюча популярність хорових колективів в подільському краї, тенденція до поступового кількісного збільшення, а перед усім – збагачення репертуару і вдосконалення виконавської манери заявляють про духовну потребу підростаючого покоління у музикуванні, та наслідуванні культурних традицій.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:**

1. Іванов В. У піснях відроджується духовність [Про дитячу хорову школу в Кам'янці-Подільському] / В. Іванов // Хмельниччина. – 1994. – 18 лютого.
2. Кульбовський М. Подвижник хорового співу / Микола Кульбовський // Проскурів. – 2003. – 31 січня.
3. Нетеча І. Політ журавлят / Іван Нетеча // Подолянин. – 2004. – 24 грудня.

4. Слободянюк П. Я. Українська церква: історія руїни і відродження / Петро Якович Слободянюк. – Хмельницький, 2000. – 266 с.

*Аннотація*  
*Р.С.Рымарь*

*Хоровая деятельность детско-юношеских коллективов Хмельниччины в период независимости Украины*

*В статье рассматривается деятельность известных детско-юношеских хоровых коллективов Хмельниччины, и впервые определяются их социо-культурные функции в обществе.*

*Ключевые слова:* Хмельниччина, хоровая деятельность, детский хоровой коллектив, репертуар, культурные традиции.

*Summary*  
*R.S.Rymar*

*The choral activity of the children's collectives of Khmel'nyts'kyi region during the period of Ukrainian's independence*

*The activity of famous children's choral collectives of Khmel'nitsky region is examined and their socio-cultural functions in the society are for the first time determined in the article.*

*Key words:* Khmel'nitskiy region, choral activity, children's choral collective, repertoire, cultural traditions.

Дата надходження статті

„23” жовтня 2008 р.

УДК 378.14

**Л.М.РОМАНИШИНА,**  
*доктор педагогічних наук, професор*  
*(м.Хмельницький);*  
**О.Я.КУЧЕРУК,**  
*старший викладач*  
*(м.Хмельницький)*

**Профільна школа в системі неперервної професійної підготовки фахівців з прикладної математики**

*У статті розглядаються умови та причини, що спонукають до впровадження профільного навчання, а також проблеми, що виникають під час його впровадження. Зокрема, висвітлюється необхідність профільного навчання як важливого елемента в системі неперервної підготовки фахівців з прикладної математики.*

*Ключові слова:* профіль, профільна школа, профільне навчання.

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* „На початку ХХІ століття у всьому світі найпріоритетнішими стають наука, як сфера, що продукує нові знання, і освіта, як сфера, що олюднює знання, забезпечуючи розвиток людини на різних етапах її життєдіяльності” [5, 6]. Посилення ролі освіти в сучасних змінах у суспільстві привело до витіснення концепції „освіта на все життя” концепцією „освіта впродовж життя”, яка була прийнята світовим співтовариством і стала основою для програми ЮНЕСКО „Освіта для ХХІ століття”. Отже, сучасна система освіти знаходиться в стані реформування. Традиційна освіта, що передбачала одержання загальних та професійних знань в період навчання, змінюється на освіту, що забезпечує набуття знань протягом всього соціально активного життя. В зв'язку з чим важливе значення набуває проблема неперервності освіти, розв'язання якої не можливе без здійснення наступності.

Одним з важливих елементів системи неперервної професійної освіти є старша школа. Розвиток світового освітнього простору вимагає від української школи адекватної реакції на процеси реформування загальної середньої школи, які відбуваються у багатьох країнах світу.

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...* На думку сучасних українських вчених В.Мадзігона, О.Савченко, В.Синьова, Б.Федоришина та інших, саме основна та старша школа як вагомий складник початкової ланки процесу неперервної професійної освіти потребує першочергових змін. Сучасні тенденції модернізації середньої освіти спрямовані на створення в старшій школі профільних класів. Проблеми профілізації старшої школи розглядають у своїх роботах Н.Бібік, Б.Біляк, О.Дуда, О.Кабардін, В.Кизенко, Е.Кушнеренко, І.Лікарчук, В.Мозговий, О.Овчарук, М.Піщалковська, Т.Ремех, А.Хуторський, В.Ястребова та інші.

*Формулювання цілей статті...* Мета даної статті – розкрити необхідність профілізації старшої школи, як важливого елемента системи неперервної професійної підготовки.

*Виклад основного матеріалу...* Школа XXI століття – це школа, в якій повинні реалізовуватись нові ідеї щодо організації освіти. Ми згодні з думкою багатьох науковців, дослідників, що у новій школі мають бути створені максимально сприятливі умови для прояву та розвитку здібностей і таланту дитини. На етапі старшої школи відбувається соціальне та громадське самовизначення молоді. Тому зміст освіти в старшій школі повинен бути спрямованим на становлення компетентної особистості, яка здатна до соціальної адаптації в суспільстві, усвідомлює власний потенціал та способи реалізації обраного життєвого шляху [10]. Нова школа має функціонувати як профільна.

У цивілізованому суспільстві загальноприйнятим є те, щоб дитина в 13-14 років вже визначила для себе, якою спеціальністю вона бажає оволодіти і чим буде займатись. Тобто, в багатьох країнах світу вже є достатній досвід профільного навчання в старшій школі [7, 64; 9, 29]. Аналізуючи закордонний досвід [2, 54; 8], можна відзначити деякі загальні риси організації навчання в старшій школі:

- загальна освіта в старшій школі є профільною;
- як правило, профільне навчання охоплює три (іноді два) останніх роки навчання в школі;
- число напрямів профілізації невелике (два або три);
- кількість обов'язкових навчальних дисциплін в порівнянні з основною школою істотно менша, але серед них обов'язково присутні: природничі науки, іноземні мови, математика, рідна мова, фізична культура;
- кількість учнів, що продовжує навчання в профільній школі, зростає і на даний час становить не менше 70%;
- як правило, старша профільна школа виділяється як самостійний освітній заклад.

Актуальність профільного навчання зумовлена потребами сьогодення. Саме профільне навчання сприяє виконанню ключової місії школи, яка визначена Національною доктриною, – створення умов для розвитку особистості та творчої самореалізації кожного громадянина України, виховання покоління людей, здатних ефективно працювати та навчатися протягом життя [6; 9, 28].

Впровадження профільного навчання викликано [11]:

- бажанням суспільства найбільш раціонально використовувати потенціальні можливості кожної людини;
- піклуванням суспільства про всебічний розвиток особистості та максимальне задоволення інтересів особистості;
- потребою суспільного виробництва у підвищенні рівня спеціальної підготовки фахівців;
- необхідністю подальшого вдосконалення середньої загальноосвітньої школи.

Профільне навчання – це засіб диференціації та індивідуалізації навчання, який дозволяє більш повно врахувати інтереси, нахили та здібності учнів, створювати умови для навчання старшокласників з урахуванням їх професійних інтересів та намірів подальшої освіти. Ми вважаємо, що школа, через яку кожна людина проходить в найбільш відповідальний період вікового та особистісного розвитку, є унікальним соціальним інститутом, що повинен розкривати індивідуальність кожного учня. Всі інші (ВНЗ, сім'я, робота) тільки опираються на вже сформовану індивідуальність. Мета школи не формує особистість із наперед заданими властивостями, а допомогти учню пізнати себе, самовизначитись та по можливості самореалізуватись. Крім того, перед школою зберігається завдання підготовки молоді до продовження освіти, зокрема у ВНЗ.

Аналіз сучасної ситуації на рівні середньої освіти говорить про те, що молодь після закінчення школи не здобуває широких можливостей вибору професії, вступу до ВНЗ, відповідно до потреб ринку праці. Якість одержаних знань не завжди відповідає вимогам ВНЗ [7, 60]. Більшість старшокласників вважає, що існуюча нині загальна середня освіта не дає можливостей для успішного навчання у ВНЗ та побудови майбутньої професійної кар'єри.

Спроба здійснення диференціації навчання і профільності в старшій школі, яка передбачає врахування освітніх потреб, нахилів, здібностей та інтересів учнів, здійснювалась і раніше, але системи профільного навчання не було. На початку 90-х років ХХ століття багато шкіл стали організовувати класи з поглибленим вивченням предметів, тим самим розпочавши, по суті профілізацію школи. Деякі спецшколи були створені та функціонували за участю ВНЗ. Сьогодні в Україні існує розгалужена мережа різних типів навчальних закладів: ліцеї, гімназії, колеґіуми. Ці навчальні заклади надають можливість здобуття поглиблених знань з певних напрямів. Популярність навчання в ліцеях та гімназіях доводить, що попит на профільне навчання в старшій школі є [7, 61]. Проте профільне навчання не обмежується тільки цими закладами, воно стосується і старшої школи загалом. Необхідно, щоб кожна школа сьогодні обирала свій шлях до профілізації. Оскільки лише профільна школа створює сприятливі умови для врахування індивідуальних особливостей, інтересів, нахилів учнів, на що наголошують протягом останніх десятиліть педагоги та психологи. Лише профільна школа сприяє створенню власної освітньої траєкторії учнів [10, 12].

Таким чином, немає сумнівів у необхідності впровадження профільного навчання, але розвиток профільного навчання зіткнувся з низкою проблем, серед яких ми хотіли б, враховуючи наші дослідження, відзначити, зокрема, такі:

- не достатня кількість кваліфікованих кадрів в школі, які можуть реалізовувати програми профільного навчання;
- складність в організації та розробці профільних курсів, відповідних програм, підручників, методик;
- відсутність можливості поділу класів на необхідну кількість профільних груп; особливо гостро це питання постає в сільських школах, де чисельність учнів дуже мала, а інтереси та нахили цих учнів дуже різноманітні;
- забезпечення умов для свідомого самовизначення учня щодо вибору профілю;
- відсутність відпрацьованої системи підготовки та підвищення кваліфікації вчителів, що працюють в умовах профільної школи;
- відсутність допрофільної підготовки учнів основної школи;
- відсутність критеріїв та показників для прийому учнів в профільні класи та школи.

Ці проблеми впливають і на математичну підготовку учнів старшої школи. Сьогодні увага до шкільної математичної освіти посилюється в багатьох країнах світу. Загальновизнаною є роль шкільної математичної освіти у системі загальної освіти, її значення для розвитку й виховання молоді, для формування інтелектуального потенціалу суспільства [1, 30]. У багатьох країнах проводиться робота з формування такого рівня математичної підготовки, який би задовольнив потреби кожної особистості і потреби суспільства [3, 33]. Аналіз світового досвіду дозволяє виділити три важливі тенденції:

- розуміння необхідності математичної освіти для всіх школярів;
- прагнення до включення загальноосвітніх курсів математики в навчальні плани на всіх ступенях освіти;
- глибока диференціація математичної підготовки на старших ступенях школи [4, 1].

Як покаже наш досвід, теперішній шкільний курс математики не забезпечує надійного та свідомого засвоєння учнями основ математичних знань, необхідних в майбутній практиці та навчальній діяльності. А занадто великий обсяг та невиправдана складність викладання програмного матеріалу розвивають у багатьох учнів зневіру у своїх здібностях, відчуття неповноцінності по відношенню до математики. Цим пояснюється зниження інтересу до природничих та технічних дисциплін. До недоліків математичної підготовки в школі, як показали наші дослідження, також можна віднести:

- невміння учнями застосовувати одержані знання та вміння до реальних ситуацій, характерних для повсякденного життя;
- недостатній розвиток просторових геометричних уявлень;
- недостатній розвиток абстрактного логічного мислення.

Ми вважаємо, що профільна диференціація навчання математики повинна:

- забезпечити необхідний загальнокультурний рівень математичної підготовки молоді;
- задовольнити потреби профільної підготовки в розвитку пізнавальних і математичних видів діяльності учнів, що характерні для даного профілю;
- формувати засобами математики професійні нахили учнів.

Математична підготовка учнів має орієнтуватись на розкриття зв'язків математики з оточуючим світом, а математичні вміння та навички мають знаходити безпосереднє застосування в практичній та науковій діяльності.

В місті Хмельницькому нами було проведено опитування старшокласників різних шкіл та профільних класів різного напрямку. Так серед 2008 опитаних 456 учнів (22,71%) виявили зацікавленість напрямом „прикладна математика”. Серед них лише 132 учня навчаються в класах математичного профілю. Одною з причин можливо є неусвідомлений в свій час вибір профілю. Більшість підлітків не має достатніх знань в психології особистості. Їм важко розібратися в своїх інтересах, здібностях, якостях та рисах характеру. На адекватну самооцінку здатна лише незначна кількість учнів. Загалом вони схильні або переоцінювати себе, або недооцінювати, крім того, інтереси школярів дуже різноманітні. В такій ситуації вибір роблять батьки. І не завжди вибір батьків відповідає реальним можливостям та інтересам дитини. Також достатньо суттєвою причиною, на нашу думку, є проблема доступності навчання в математичних класах. Так в місті Хмельницькому серед 126 профільних класів лише 9 класів фізико-математичного профілю, що складає 7,1%. В той же час класів економічного профілю – 25,4%, філологічного – 23,8%.

Варто звернути увагу, на нашу думку, і на математичну підготовку школярів. За результатами нашого опитування 64,1% старшокласників відмітили необхідність додаткових занять з математики. А на питання: „чи готові Ви до незалежного тестування з математики?”, 80,88% учнів відповіли „ні”.

Одержані результати підтверджують необхідність та актуальність питання запровадження профільного навчання. Якісна профільна підготовка зокрема робить учнів конкурентноспроможними на вступних іспитах у ВНЗ, підготовленими до вузівської програми та системи навчання. Це підтверджують



наші дослідження, що проводились у Хмельницькому національному університеті. За результатами вхідного контролю рівня знань з математики та інформатики, що проводиться щорічно на першому курсі у студентів спеціальностей напряму „прикладна математика”, 37,5% першокурсників не змогли дати відповіді на елементарні питання з основ інформатики, 63,6% студентів, що закінчили загальноосвітні школи, показали низький рівень знань з математики, в той же час серед випускників закладів профільної освіти (математичного профілю) цей показник становить 0%. Серед студентів, що навчаються сьогодні на спеціальностях напряму „прикладна математика” лише 31,25% – випускники ліцеїв, математичних класів тощо. Тобто, значна кількість студентів – це випускники загальноосвітніх шкіл, у яких у стінах університету виникає низка проблем, пов’язаних з недостатнім рівнем знань, одержаних ними в школі.

За результатами опитування студентів I курсу, що навчаються за напрямом „прикладна математика”: 53,13% опитаних визнають рівень своїх знань з математики за шкільний курс *недостатнім*. Саме недостатні знання математики та інформатики зі школи є однією з причин, що викликають найбільше проблем при навчанні на першому курсі. Крім того, 25% першокурсників визнають, що не вміють самостійно опрацювати матеріал.

Таким чином, чітко відслідковуються проблеми, що існують на даний час, зокрема розрив між школою та ВНЗ. Вирішити ці проблеми може профілізація старшої школи та якісна профільна підготовка. Профільна школа є одним з важливих елементів у системі неперервної професійної підготовки, зокрема фахівців з прикладної математики. Щоб покращити роботу в цьому напрямку, на нашу думку, варто залучати ВНЗ. Тому вищі навчальні заклади повинні підтримувати профілізацію середньої освіти, допомагати у створенні та розвитку профільних класів та закладів нового типу (ліцеї, гімназії, колегіуми). Зокрема науковці та педагоги вищої школи можуть надати допомогу в розробці та оновленні програм для профільних класів, проведенні факультативних занять та спецкурсів.

Необхідно також звернути увагу на підготовку та підвищення фахової кваліфікації вчителів, зокрема вчителів математики, що задовольнятимуть потреби профільної старшої школи. У подальших наших планах є створення на базі факультету прикладної математики та комп’ютерних технологій Хмельницького національного університету центру неперервного підвищення фахової кваліфікації вчителів математики та інформатики.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:**

1. Бродський Я. Про міжнародний досвід моніторингу математичної підготовки учнів середніх навчальних закладів / Бродський Я., Павлов О. // Математика в школі. – 2001. – №3. – С.30-36.
2. Василюк А. Основна школа в системі європейської середньої освіти / Василюк А., Жук О. // Директор школи. Україна. – 2002. – №1. – С.50-58.
3. Глюза О. Психолого-дидактичні засади коригування базової математичної підготовки учнів / О. Глюза // Математика в школі. – 2005. – №9. – С.33-36.
4. Дорофеев Г. В. Профилированная школа в концепции школьного математического образования / Дорофеев Г. В., Кузнецова Л. В., Седова Е. А. // Интернет-журнал „Эйдос”. – 2003. – 15 апреля [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2003/0415-02/htm>
5. Кремень В. Стан і перспективи розвитку професійно-технічної освіти в Україні (Виступ у Верховній Раді України на Дні уряду) / Василь Кремень // Професійно-технічна освіта. – 2003. – №2. – С.6-9.
6. Національна доктрина розвитку освіти // Професійно-технічна освіта. – 2002. – №3. – С.2-8.
7. Овчарук О. Профільне навчання в старшій школі / О. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К. : К.І.С., 2003. – С.57-81.
8. Сафиулина Ф. Ф. Переход к профильному образованию – одно из условий повышения качества образования Ф. Ф. Сафиулина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://tisbi.ru/science/vestnic/2006/issue2/Edu1.html>
9. Смирнова М. Є. Профілізація старшої школи – напрямок модернізації сучасної освіти / Смирнова М. Є. // Управління освітою. – 2004. – № 10 (58). – С.28-31.
10. Ястребова В. Дидактичне обґрунтування змісту профільної освіти В. Ястребова // Управління школою. – 2004. – № 6 (54). – С.10-13.
11. <http://tochnie.uchilka.ru/view/15465-0.htm>

#### **Аннотация**

**Л.М.Романишина, О.Я.Кучерук**

#### **Профильная школа в системе непрерывной профессиональной подготовки специалистов по прикладной математике**

*Одним из важных элементов системы непрерывного профессионального образования есть старшая школа. Современная школа должна функционировать как профильная. Профильная подготовка учащихся старшей школы создает условия для учета индивидуальных особенностей и интересов учащихся, для обучения старшеклассников с учетом их профессиональных интересов и планов на продолжение образования.*

**Ключевые слова:** *профиль, профильная школа, профильная подготовка.*

Summary

L.M.Romanyshyna, O.Ya.Kucheruk

**Profile school in the system of continuous vocational training of the specialists in applied mathematics**

One of the important elements of the system of continuous vocational education is high school. The modern school should function as a profile one. Profile training of high school students makes it possible to consider their individual peculiarities, interests, abilities and talents, create conditions for studies, taking into account students' vocational interests and future educational goals.

**Key words:** profile, profile school, profile training.

Дата надходження статті

„21” жовтня 2008 р.

УДК 001.895:371.134+376

**Г.І.САВИЦЬКА,**  
кандидат педагогічних наук  
(м.Хмельницький)

**Інноваційна педагогічна діяльність у процесі професійної підготовки студентів (на прикладі курсу „Основи корекційної педагогіки”)**

У даній статті розкрито суть інноваційної педагогічної діяльності в процесі професійної підготовки студентів на прикладі курсу „Основи корекційної педагогіки”. Визначено напрями впровадження нових інформаційних технологій у традиційну систему навчального процесу.

**Ключові слова:** інноваційна педагогічна діяльність, корекційна педагогіка, діти з особливими потребами, спеціальна освіта, корекційно-виховна робота.

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* Становлення ринкових відносин в економіці, утвердження демократичних засад, стимулювання розвитку громадянського суспільства, укорінення основ правової держави – головні ознаки епохальних змін нашої держави. Реформування освітянської галузі, приведення її у відповідність до потреб і вимог суспільства, до освіти і освіченості нації – вимога нашого часу. Характерною особливістю сьогодення є реконструювання системи освіти на демократичних, гуманістичних засадах, створення в країні альтернативних моделей психолого-педагогічної підтримки, механізмів для вільного вибору форм навчання дітей, рівня та діапазону освітніх потреб. З метою реалізації основних положень Конвенції ООН про права дитини, Всесвітньої декларації про збереження виживання, захист і розвиток дітей та Національних програм щодо соціально-педагогічної підтримки дітей з особливостями психофізичного розвитку та їхніх батьків, в Україні розпочато державний експеримент з навчання цих дітей в загальноосвітньому просторі. У зв'язку з цим зростає роль професійної підготовки студентів, які в недалекому майбутньому будуть працювати в загальноосвітніх (дошкільних та шкільних) навчальних закладах в умовах інтегрованого навчання і вирішуватимуть проблеми особливих категорій населення – дітей з вадами психофізичного розвитку.

Стала очевидною нагальна потреба в перегляді існуючих парадигм педагогічної теорії й практики педагогіки та створення на їх основі нової, високоефективної, яка, будучи найбільш адаптованою до функціонування в суспільній системі, враховувала б головні інтереси соціального розвитку, системи освіти. У зв'язку з цим, реформування системи освіти розглядається на державному рівні. Провідним завданням є модернізація освітнього процесу на ґрунті культурної спадщини і позитивного педагогічного досвіду попередніх поколінь. Модернізація освіти – це тривалий процес, пов'язаний зі зміною свідомості людей. Центральним фактором, що визначає рівень підготовки майбутніх педагогів, є якість навчального процесу. Ця місія у вищих навчальних закладах I-IV рівнів акредитації покладена на викладачів.

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...* Проблема інноватизації розглядається в багатьох наукових працях сучасних дослідників. Велика увага приділяється питанням інноваційної діяльності педагогів (І.Богданова, О.Іонова, О.Козлова та ін.); кардинальним змінам у підготовці фахівців, формуванню їх компетентності в зв'язку з інтелектуалізацією виробництва (Л.Артемова, В.Бондар, І.Зязюн, Н.Ничкало, І.Підласий та ін.); створенню інноваційних моделей освітнього простору (М.Кларін, О.Мороз, В.Сластьонін та ін.); підготовці вчителя до використання інформаційних технологій в навчально-виховному процесі (М.Жалдак, Л.Машкіна та ін.).

*Формулювання цілей статті...* Метою даної статті є розгляд проблеми впровадження в навчально-виховний процес інноваційної педагогічної діяльності в підготовці майбутніх педагогів (дошкільної та

шкільної галузі), які будуть працювати в загальноосвітніх закладах в умовах інтегрованого навчання дітей з особливими потребами, а також обґрунтування необхідності її впровадження .

*Виклад основного матеріалу...* Одним із найважливіших стратегічних завдань на сьогоднішньому етапі модернізації системи вищої освіти України є забезпечення якості підготовки фахівців на рівні міжнародних вимог, які відображені у Болонській декларації. Зокрема, нагальними є такі практичні кроки: введення вищої двоступеневої системи освіти: базової (бакалаврат) і повної (магістратура): стимулювання мобільності і створення умов для вільного використання спільного освітнього простору в межах Болонського процесу студентами й викладачами [1; 2]. Якісні зміни, що відбуваються в цьому напрямі, спрямовані на досягнення українською освітою сучасного європейського і світового рівня та передбачають оновлення змісту, форм, методів і засобів навчання при підготовці фахівців у вищих навчальних закладах. У зв'язку з цим, актуальним є питання впровадження інноваційної педагогічної діяльності в процес професійної підготовки педагогів, зокрема, які будуть працювати в умовах інтегрованого навчання. Інновації, які виникають у суспільстві та освітянській сфері, взаємопов'язані. Згідно з Положенням „Про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності в Україні” та визначеннями вітчизняних науковців „педагогічною інновацією” вважається новизна, “яка істотно змінює обсяги, структуру та якість педагогічного процесу” [3; 4]. Двоступенева система навчання вимагає нових технологій її реалізації. Такою технологією є кредитно-модульна система підготовки фахівців. Вона передбачає якісно нові науково-методичні та дидактичні підходи до планування навчального процесу, а саме: доступ студентів до інформаційних ресурсів, зокрема, комп'ютерних мереж Інтернету, до навчальних програм і планів, навчально-методичної літератури в електронній формі тощо.

Кредитно-модульна система передбачає посилення ролі самостійної роботи студентів та зміну педагогічних методик, запровадження активних методів і сучасних інформаційних технологій. Викладачі мають активно працювати над навчально-методичним забезпеченням самостійної роботи студентів, укладаючи посібники, які містять міні-лекції з питаннями, що виносяться на самостійне опрацювання, завдання, тести для перевірки рівня опанування навчального матеріалу, завдання творчого, дослідницького характеру. Аналіз рівня професійної підготовки педагога до роботи в сучасних динамічних соціальних умовах свідчить про необхідність перегляду її змісту. Оскільки „Концепція педагогічної освіти” зосереджує увагу вчених і практиків на посиленні технологічного аспекту, то актуальною проблемою сьогодні є забезпечення якості педагогічної освіти через застосування технічних засобів, за допомогою яких демонструються спеціально розроблені матеріали, поєднується подання звукової, друкованої інформації одночасно з екранним зображенням.

Під інноваційними технологіями навчання ми розуміємо такі технології, які в навчальному процесі використовують засоби інформатизації, насамперед, персональний комп'ютер. Зазначимо, що термін „інноваційні інформаційні технології навчання” відображає новий підхід до розуміння комп'ютерного навчання, у відповідності до якого визначається, що комп'ютер – це засіб навчання, що вносить позитивні зміни у навчальний процес, а саме: в зміст навчання, його методи та форми, діяльність суб'єктів. Новий підхід зумовлює практичну спрямованість, створює такі природні умови, за яких студент із об'єкта професійної підготовки перетворюється на суб'єкт індивідуального професійного розвитку. У зв'язку з цим, провідними видами діяльності стають професійно-навчальна і науково-дослідницька на тлі значного зростання самостійності. Саме формування навичок самостійної роботи у процесі оволодіння змістом програмового матеріалу з курсу „Основи корекційної педагогіки” сприятимуть не тільки формуванню спеціальних знань, а й розвитку цілісної особистості студента, становленню навичок навчання протягом усього життя в умовах інтегрованого навчання дітей з особливими потребами.

Отже, процеси реформування системи вищої освіти здатні активізувати пошуки шляхів інноваційної педагогічної діяльності, підвищення ефективності підготовки спеціалістів у вищих навчальних закладах на основі застосування нових інформаційних технологій, спрямованих на удосконалення навчально-виховного процесу, всіх його ланок, а також розвитку й саморозвитку цілісної особистості студента.

Нові інформаційні технології — це сукупність методів і технічних засобів збору, організації, збереження, опрацювання й подання інформації за допомогою комп'ютерів і комп'ютерних комунікацій [5]. Концепція впровадження інформаційних технологій в освіту є одним із напрямів Національної програми інформатизації України, в якій виступає невід'ємною складовою частиною інформатизації всього суспільства в цілому. Процес інформатизації суспільства неминує тягнути за собою процес інформатизації системи освіти. Свідченням цього є поширення останнім часом в Україні використання комп'ютерів у вищих закладах освіти, загальноосвітніх школах, у дошкільних освітніх установах. Також розробляються методики, спрямовані на розвиток дітей з урахуванням їхнього віку та індивідуальних особливостей, організацію їхнього спілкування. Особлива увага приділяється використанню сучасних інформаційних технологій при розв'язанні завдань інтеграції дітей з обмеженими психічними та фізичними можливостями в життя суспільства, бо для цієї групи дітей інформаційні технології нерідко є єдиним способом одержання повноцінної освіти, спілкування і вибору майбутньої професії.

Таким чином, інформатизація освіти, використання комп'ютерних технологій у процесі розвитку, навчання і виховання дітей є вимогою сучасності, і педагог повинен мати уявлення про можливості комп'ютера як засобу навчання і вміння застосовувати комп'ютерні технології навчання у власній корекційній роботі з дітьми з обмеженими психічними й фізичними можливостями.

Отже, інформатизація освіти зумовлює нагальну потребу запровадження нових інформаційних технологій у навчально-виховний процес підготовки студентів до повноцінної професійної життєдіяльності в умовах сучасного інформаційного суспільства.

Для розв'язання цієї проблеми, використовуючи методи прогнозування та моделювання навчального процесу, нами теоретично визначено напрями впровадження нових інформаційних технологій у традиційну систему навчального процесу на прикладі вивчення курсу „Основи корекційної педагогіки”. Перший напрям – візуалізаційний. Оскільки провідною формою організації процесу навчання у вищому навчальному закладі є лекція, тому вважаємо за доцільне урізноманітнення цього виду, бо одна і та ж форма організації навчання може змінювати структуру і модифікацію в залежності від завдань і методів навчальної роботи. Тому поряд з вступною, проблемною, оглядовою, бінарною, інтегрованою лекціями та лекціями-конференціями, лекціями-діалогами, лекціями-дискусіями, лекціями-консультаціями, перевагу слід надати лекції-візуалізації. Дана лекція є візуальною формою подачі лекційного матеріалу, засобами аудіовідеотехніки. Читання такої лекції зводиться до розгорнутого або короткочасного коментування візуальних матеріалів натуральних об'єктів – дітей з особливими потребами в діях і вчинках, у спілкуванні, на корекційних заняттях, розгляд малюнків, фото, слайдів, схем, таблиць, графіків, моделей тощо. Вона допомагає набутти досвід у виборі матеріалу і логіко-системній його подачі з допомогою технічних засобів та навичок технологічної організації навчального процесу. Це фрагментарне впровадження нових інформаційних технологій у традиційні навчальні дисципліни та активне опанування їх засобів.

Другий напрям – мультимедійний – відкриває нові можливості застосування комп'ютерів у навчальному процесі, особливо у самостійній роботі студента. Ця технологія має великі можливості для зберігання значних обсягів інформації, неможлива без технічного забезпечення і пов'язана з оптичними дисками одноразового і багаторазового використання. Вона дозволяє створити об'ємне уявлення про певний об'єкт, зробити обробку інформації: збільшення фрагментів зображення, поліпшення якості зображення, супроводження зображення текстом, фонографічне супроводження зображення, монтаж відеофільмів, відеозаписів та інша обробка інформації. Оскільки, у вузі окрім лекцій використовуються й інші організаційні форми навчання (семінар, лабораторна, практична, науково-дослідна та самостійна робота, навчальна практика), то мультимедійні засоби дозволяють швидко знаходити, передавати та обробляти різноманітну інформацію, активно і самостійно користуватися інформаційно-довідниковими системами з можливостями обміну в системі телекомунікацій. Нами розробляються лекції-візуалізації з курсу „Основи корекційної педагогіки”, які апробовуються в навчальному процесі.

Третій напрям – розробка та впровадження автоматизованих навчальних систем, що розробляються і використовуються не як окремі програми дисциплін, а як навчальні системи, які є комплексом матеріалів (демонстраційних, теоретичних, практичних, контролюючих) та комп'ютерні програми, що керують процесом навчання. Складовими можуть бути електронні варіанти ряду навчально-методичних матеріалів: комп'ютерні презентації ілюстративного характеру, електронні словники-довідники і підручники, лабораторні практикуми, програми-тренажери, тестові системи та моделі, комп'ютерні слайд-фільми, комп'ютерні програми що керують процесом навчання.

Електронний підручник визначають як автоматизовану навчальну систему, що містить дидактичні, методичні інформаційні матеріали з навчальної дисципліни, а також програмне забезпечення, що дозволяє комплексно використовувати їх для самостійного одержання і контролю знань. Фактично електронний підручник є електронною версією методичного досвіду викладання конкретної дисципліни, що забезпечує високу доступність студентам-користувачам, легкість розмноження і відкриває можливості для індивідуалізації навчання. Електронний підручник здатний технологічно забезпечити процес індивідуалізації навчання студентів, автоматизувати функції поточного і підсумкового контролю знань, що усуває суб'єктивний фактор в оцінюванні знань студентів. Використання засобів візуалізаційного і мультимедійного подання навчальної інформації активізує пізнавальну діяльність, прискорює темп навчання, розвиває навички самостійної роботи, самооцінювання знань, тобто практично реалізує інноваційну педагогічну діяльність, сприяє оновленню змісту предметів, методів і засобів циклу професійно-орієнтованих дисциплін та досягнення новітнього рівня якості професійної освіти. Широке впровадження в навчальний процес автоматизованих навчальних систем дозволить збільшити продуктивність учіння студентів і ефективність діяльності викладачів, тобто праця викладача стане більш кваліфікованою та продуктивною. Проте ці системи повинні охоплювати структурні складові освітнього процесу на всіх освітньо кваліфікаційних рівнях, а це дещо уповільнює процес впровадження нових інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх педагогів. Та й технічне оснащення навчальних аудиторій бажає кращого.

*Висновки...* Таким чином, інноваційна педагогічна діяльність на основі інформаційних технологій здатна забезпечити оновлення процесу професійної підготовки педагогів, сприяти реформуванню системи вищої педагогічної освіти та досягненню новітнього рівня якості.

**Список використаних джерел та літератури:**

1. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес / уклад. : М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, К. М. Левківський, Ю. В. Сухарніков // Освіта України. – 2004. – 10 серпня. – № 60-61.
2. Реформування вищої освіти і Болонський процес // Освіта України. – 2003. – 9 грудня – № 92 (490).
3. Нові технології навчання : наук.-метод. зб. / ред. кол. : В. О. Зайчук, О. І. Ляшенко, А. М. Федяєва та ін. – К. : ІЗМН, 1996. – Вип. 18. – 152 с.
4. Положення „Про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності в Україні” та визначеннями вітчизняних науковців “педагогічною інновацією” // Освіта України. – 2000. – грудень.
5. Стрельніков В. Дидактичні можливості інформаційних технологій навчання // Імідж сучасного педагога. – 2003. – № 7-8. – С. 53-57.

**Анотація**

*Г.И.Савицкая*

**Иновационная педагогическая деятельность в процессе профессиональной подготовки студентов (на примере курса „Основы коррекционной педагогики”)**

*В данной статье раскрыто суть инновационной педагогической деятельности в процессе профессиональной подготовки студентов на примере учебного курса „Основы коррекционной педагогики”. Определены направления внедрения новых информационных технологий в традиционную систему учебного процесса.*

**Ключевые слова:** *инновационная педагогическая деятельность, коррекционная педагогика, дети имеющие отклонения в развитии, специальное образование, коррекционно-воспитательная работа.*

**Summary**

*H.I.Savits'ka*

**Innovative Educational Activity in the Process of Students' Professional Training (on the Example of „The Fundamentals of Correctional Pedagogics” Course)**

*The article deals with the essence of innovative educational activity in the process of students' professional training on the example of „The Fundamentals of Correctional Pedagogics” course. The tendencies of applying of new information technologies to a conventional system of teaching procedure are defined.*

**Key words:** *innovative educational activity, correctional pedagogics, mentally deficient children, specialist education, correctional and educational work.*

Дата надходження статті

„2” вересня 2008 р.

УДК 378.14

**О.М.САМОЙЛЕНКО,**

*кандидат педагогічних наук*

*(м.Миколаїв)*

**Сучасні підходи до оцінки і перспектив розвитку дистанційної освіти**

*В статті дано оцінку перспективності впровадження в навчальний процес сучасної університетської освіти технологій дистанційного навчання. Дана оцінка ролі викладача університету в сьогоднішньому і майбутньому навчальному процесі з погляду на дистанційні комп'ютерні технології.*

**Ключові слова:** *технології дистанційного навчання, дистанційні комп'ютерні технології, навчальне середовище, нетрадиційна освіта.*

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* Багато науковців сьогодні вказують на плідність застосування „конструктивістської теорії навчання” в дистанційній освіті. З погляду конструктивізму, студент сам конструє знання, а роль педагога полягає в тому, щоб полегшити цей процес. Наприклад: учителі допомагають при проектуванні навчального матеріалу, окреслюючи без докладного заповнення структуру навчального матеріалу, з яким необхідно ознайомитися. Сьогодні говорять не лише про когнітивний конструктивізм, але і про соціальний, графічний конструктивізм і т.п. Крім того, актуальним залишається завдання виховання (вироблення певного погляду на життя, на його цінності і тому подібне). Студентам ХХІ століття, як і їх одноліткам попередніх епох, необхідно допомогти вчитися і змінюватися так, щоб вони могли приймати рішення на підставі розуміння свого місця в світі і власного уявлення про нього [1].

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...* Перспективність сучасних інформаційних технологій у системі дистанційної освіти різних освітніх закладів досліджувались в працях вітчизняних (В.Ю.Бикова, М.І.Жалдака, Ф.М.Ривкінда,

М.К.Гольцмена, В.М.Кухаренка, В.В.Олійника) та зарубіжних дослідників (Д.Г.Клементса, К.Хохмана, Т.Оппенгеймера та ін.).

Однак багато вчених вважає за вкрай маловірогідні наступні варіанти розвитку в освітніх процесах:

- повне зникнення викладання віч-на-віч;
- всі університети в майбутньому стануть віртуальними;
- викладачів замінять складні комп'ютерні програми в Інтернет;
- досягнення інформаційних технологій приведуть до того, що люди почнуть вчитися більше і швидше;
- всі вважатимуть за краще вчитися в слухний для них час і в зручному місці через Інтернет;
- офіс завтрашнього дня стане офісом без паперів, оскільки електронний формат зберігання знань набагато ефективніший, їх швидше можна перекинути в будь-яке місце;
- люди взаємодіятимуть тільки у віртуальних співтовариствах – у взаємодії з фізичними сусідами вже не буде необхідності [1].

*Формулювання цілей статті...* Метою даної статті є розгляд перспективності впровадження в навчальний процес сучасної університетської освіти технологій дистанційного навчання з урахуванням двох протилежних поглядів науковців. Також дати оцінку ролі викладача університету в сьогоdnішньому і майбутньому навчальному процесі з погляду на дистанційні комп'ютерні технології.

*Виклад основного матеріалу...* Практично кожен з нас переконаний, що область електронної взаємодії неухильно, постійно розширюватиметься. Тому, враховуючи переваги освітньої взаємодії в мережах, на думку багатьох дослідників дистанційного навчання, в найближчі десятиліття в системі освіти продовжаться значні технологічні та організаційні перебудови:

– Комп'ютерні технології отримають подальший розвиток – будуть створені навчальні бази даних, що моделюють різноманітні мікросвіти, а також комп'ютерні програми, що забезпечують легкий і гнучкий зв'язок між викладачем і учнями, учнями і базами даних.

– Буде створена широка мультимедійна академічна комп'ютерна мережа, що охоплює всі вищі навчальні заклади країни або регіону. Кожен учень повинен буде мати можливість доступу в цю мережу з будинку або зі свого робочого місця за допомогою спеціального комерційного сервісного центру.

– Потужною комп'ютерною мережею буде оснащений кожен ВНЗ. Кожен викладач зможе мати в своєму розпорядженні персональний комп'ютер і доступ до серверів, що забезпечують розповсюдження навчального і іншого необхідного матеріалу.

– Між різними комп'ютерними системами буде досягнутий високий ступінь стандартизації, взаємної сумісності і конвертації.

– Всі учасники навчання – студенти, викладачі, адміністративні працівники вільно користуватимуться комп'ютерними технологіями.

– Завдяки цим перетворенням здійсниться перехід від синхронного процесу навчання до асинхронного навчання; від пасивного навчання – до активного; від статичного представлення матеріалу – до динамічного (з використанням відео і анімації); від використання реальних об'єктів - до використання віртуальних об'єктів; від безособового представлення матеріалу – до індивідуальної роботи; від одностороннього представлення матеріалу – до інтерактивного.

– Учні зможуть набагато більшою мірою, ніж сьогодні, управляти процесом свого навчання – „плавати в морі інформації”, використовувати багатства навчального середовища і баз даних, визначати етапи і структуру навчання [4].

В основі цих проектів для оптимістів лежить упевненість, що впровадження комп'ютерних технологій дозволить зберегти тенденцію розширення доступу до освіти без зниження її якості. Для песимістів це хай і дієвий спосіб підвищення якості дистанційної освіти, але вельми дорогої і зрештою, доступний лише невеликому числу учнів.

Зміна технічного оснащення дистанційної освіти (ДО) повинна дати відповідь і в суперечці про якість. У доповіді Американського консорціуму по дистанційній освіті (American Distance Education Consortium's „ADEC Guiding Principles for Distance Teaching and Learning”) за 1999 р. однозначно робиться висновок, що принципи, які визначають високу якість дистанційного навчання (ДН), залишаються тими ж, які визначають високу якість традиційного викладання. Якості ДН, що надається різними навчальними закладами, приділяється стільки ж уваги, стільки й якості традиційного навчання. Вона є результатом взаємодії ряду чинників, як зовнішніх, так і внутрішніх, властивих самій системі ДО. Так, якість ДО залежить від здібностей і компетенції викладачів, наявних ресурсів, слабкого або сильного управління, ефективності адміністративної системи або структури комунікацій в країні. Тому неможливо судити про якість тільки за якістю навчального матеріалу. Важливий не лише він сам по собі, але і весь досвід навчання в цілому [1].

Завдання викладача в процесі навчання полягає в тому, щоб: орієнтувати учня (дати ясну, логічну структуру предмета); мотивувати його (показати значення проблеми, викликати і підтримати інтерес); представити матеріал (ввести нові знання в раніше засвоєний контекст); пояснити (навести приклади і

дати необхідні пояснення, розвинути (дати додатковий матеріал для детальнішого ознайомлення з питанням); закріпити (дати можливість потренуватися і перевірити розуміння матеріалу); підтвердити адекватність досягнутого знання і його відповідність необхідному рівню. Викладач організовує навчальну співпрацю студентів; підтримує дискусії, виступає як каталізатор спілкування. Він забезпечує швидкий зворотний зв'язок, враховує різноманітність здібностей і стилів навчання. Приділяє увагу розвитку не лише інтелектуальних, але і моральних якостей (розвиток характеру, повага до власного погляду на світ) [5].

Специфіка якісного викладання в електронному середовищі викликала розрізнення понять „комунікації за допомогою комп'ютера” та „інструктажу за допомогою комп'ютера”. Computer-mediated communication – це інтерактивний обмін текстами в навчальній мережі. Взаємодія між викладачем і студентом відбувається або в реальному часі, або офф-лайн (асинхронно). Той же сенс, як правило, вкладається в поняття „Computer-mediated instruction”. Обидва вони відрізняються від „computer-assisted instruction”. Останнє застосовується в тому випадку, якщо мова йде про тренування за допомогою комп'ютера. Роль інструктора полягає в компенсації фізичної відсутності. Наприклад, студентові потрібно прямо вказати, що в даному сеансі взаємодії мова йде про „урок”, „обговорення” або „консультативну зустріч”. Крім того, викладач повинен забезпечити участь всіх студентів у роботі. Здійснювати відкриття дискусії – оголошення теми, встановлення норм – завдання типу заняття, встановлення порядку денного – контроль за ходом обговорення. Функцію моніторингу: схвалення (підтримка студентів, розв'язання виникаючих проблем) і стимуляція (спонукання до коментарів, завдання). Викладач робить висновки, підводить підсумки дискусії. Викладачам, що синхронно працюють в мережі, радять: якомога менше удаватися до лекційної форми занять; намагатися зрозуміти очікування учасників; бути гнучкими і терплячими; готувати до реагування; не перенавантажувати студентів, заохочувати участь; організовувати маленькі групи і давати групові завдання; робити підсумкові коментарі, резюме за пройденим матеріалом кожні 1-2 тижні [2].

Якою б не була первинна мотивація студентів ДО, необхідно підтримувати і розвивати її за допомогою цікавого дизайну курсу і подачі завдань. Почати заняття бажано з групової зустрічі студентів. Інструктор допомагає бачити перспективу курсу в часі і в структурі знання, підтримує студента, якщо він не справляється з поточними життєвими обов'язками, запобігаючи негативним наслідкам.

Студентам, які навчаються в мережі, необхідно враховувати, що якщо раніше не мали досвіду комп'ютерної комунікації, крива навчання не може бути крутою. Необхідно прагнути зробити свою участь короткою, змістовною і вчасною. Працювати над систематизацією і збереженням навчального матеріалу для подальшого перегляду. Більшість труднощів при мережному методі навчання, як правило, буває пов'язано з технічними проблемами, недоліком зворотного зв'язку з викладачем або неоднозначністю інструкцій. Розмір класу в мережному навчанні визначається зусиллям, яке необхідне, щоб перетворити педагога і студентів в „співтовариство”, забезпечити підтримку людської уваги. У літературі можна знайти опис дуже маленьких он-лайн класів – 12-20 студентів залежно від характеру інструкцій. Називають і більшу кількість – 25-65, якщо мова йде про тренування або підвищення кваліфікації. Маленький розмір класу і лінійна залежність зусиль від кількості студентів пов'язані з необхідністю підтримки високого рівня взаємодії в мережі. Інтеракція з викладачем продовжує залишатися наріжним каменем ДО, незалежно від того, які технічні засоби в ній застосовуються [3].

Використання комп'ютерної мережі і супутникового зв'язку дозволяє ставити і вирішувати завдання розвитку нетрадиційної освіти в масштабах цілих континентів. Таке завдання, зокрема, вирішує створена Європейська Навчальна мережа (European Training Network) на принципах інтерактивного навчання. Концепція цієї мережі припускає розвиток п'яти внутрішньо взаємозв'язаних навчальних середовищ, а саме: середовища навчання, середовища викладання, середовища виробництва навчальних матеріалів, інформаційного ресурсу, центру комп'ютерних послуг. Цей проект може стати основою створення в майбутньому єдиного Європейського навчального середовища [6].

В рамках програми UNITWIN і програми „Освіта без меж” була створена і підтримується мережа для інновацій в дистанційній вищій освіті (RIESAD). Робота мережі координується Національним відкритим університетом Венесуели в співпраці з провідними університетами відкритої дистанційної освіти і вищими навчальними закладами Бразилії, Болівії, Коста-Ріки, Еквадору, Мексики і Перу. Європейська Рада сприймає розвиток нетрадиційних форм навчання як надзвичайно перспективний напрям і активно цьому сприяє. З її допомогою розроблено і реалізовано ряд міждержавних проектів. Наприклад, проект ЄВРИКА (Європейське агентство по координації досліджень) присвячений розробкам в галузі нових технологій, зокрема інформаційно-комунікативних. Розробка нових ідей в цій галузі, їх маркетинг – основне завдання проекту ЄСПРИТ (Європейська стратегічна програма досліджень в області інформаційної технології) тощо. Окрім безпосередньо освітніх завдань, проекти повинні сприяти вирішенню і ряду соціально-економічних завдань, зокрема, запобігання відтоку спеціалістів з регіону, ослаблення науково-технічної залежності та ін. Програма КОМЕТТ (Програма дій Співтовариства в області педагогічних технологій) покликана забезпечити координацію європейських держав з метою

вдосконалення навчання на основі використання інформаційно комунікативних технологій, зокрема в тих країнах і регіонах, де як і раніше слабка відповідна база [1].

*Висновки...* Викладачам необхідно змінити розуміння власної ролі в процесі навчання. Вони повинні усвідомлювати себе не стільки експертами, що доносять певний зміст, скільки людьми, здатними створити і підтримувати освітнє співтовариство як із студентами, так і з колегами. В успішних навчальних закладах працюватимуть ті, хто володітиме старими навчальними методами, які виправдовували себе раніше і продовжують зберігати своє значення і сьогодні, але, в той же час, зможуть відмовитися від багажу, що заважає нововведенням, зможуть створити оточення, в якому можливо була б уява, пошук рішень за межами старих рамок.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. [http://www.usdla.org/html/journal/AUG01\\_Issue/article01.html](http://www.usdla.org/html/journal/AUG01_Issue/article01.html)
2. Олійник В. В. Організаційно-педагогічні основи дистанційної освіти і навчання : Монографія / Віктор Васильович Олійник. – К. : Міленіум, 2003. – С. 390–393.
3. Дистанційний навчальний процес : навч. посібник / За ред. В. Ю. Бикова та В. М. Кухаренка – К. : Міленіум, 2005.
4. Указ Президента України „Про заходи щодо розвитку національної складової глобальної інформаційної мережі Інтернет та забезпечення широкого доступу до цієї мережі в Україні” від 31 липня 2000 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.crime-research.org/library/Ukaz\\_Inter.htm](http://www.crime-research.org/library/Ukaz_Inter.htm).
5. Кухаренко В. Н., Рыбалко Е. В. Функции и значение общения в дистанционном обучении [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.users.kpi.kharkov.ua/lre/seminar/58.htm>
6. Лиферов А. Дистанционное образование как фактор формирования единого мирового образовательного пространства [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.m-m.sotcom.ru/6-7/tehn-obr.htm>

#### Аннотация

*А.Н.Самойленко*

#### *Современные подходы к оценке и перспективам развития дистанционного образования*

*В статье дана оценка перспективности внедрения в учебный процесс современного университетского образования технологий дистанционного обучения. Дана оценка роли преподавателя университета в сегодняшнем и будущем учебном процессе в свете дистанционных компьютерных технологий.*

**Ключевые слова:** *технологии дистанционного обучения, дистанционные компьютерные технологии, учебная среда, нетрадиционное образование.*

#### Summary

*О.М.Самойленко*

#### *Modern approaches to estimation and perspectives of the development of the remote education*

*The article deals with the assessment of perspectivity of introduction in educational process of modern university education of technologies of remote study. The estimation of the role of the teacher of university in today's and future educational process from the point of view of remote computer technologies is given.*

**Key-words:** *technologies of remote education, computer technologies of remote education, educational environment, non-traditional education.*

Дата надходження статті

„18” червня 2008 р.

УДК 371.4 (09) (477)

**М.В.СОЛОВЕЙ,**

*кандидат педагогічних наук  
(м.Хмельницький)*

#### **Навчальні екскурсії у загальноосвітніх школах України у 20-х роках ХХ століття**

*У статті розглянуто основні напрями шкільних екскурсій, методичне забезпечення та підготовку вчителів до їх проведення у 20-х ХХ століття. Екскурсійна робота в школі була передумовою розгортання мережі позашкільних закладів – дитячих туристсько-екскурсійних станцій, які з'явилися в Україні у 30-х роках.*

**Ключові слова:** *Екскурсії, екскурсійний метод, екскурсійна база, навчальний план, трудова школа.*

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* Туризм і екскурсійна діяльність у сучасному світі стали важливим чинником міжнародних відносин, культурно-історичного розвитку, перетворюються у складову вітчизняної системи освіти [14]. У педагогічній думці змінюється ставлення до мандрівок і подорожувань. На фоні традиційного уявлення про туристсько-краєзнавчу роботу, її виховні функції, зароджується педагогіка туризму [11], *об'єктом якої є виховання навчання і розвиток особистості в контексті пізнавальних, гуманітарних і соціальних функцій туризму.*



На нашу думку, це є цікавий напрям наукової і практичної діяльності. Разом з тим, міркування про педагогіку туризму мають бути обґрунтованими як методологічно, так і з історико-педагогічних позицій. Будь-яке суспільне явище, будь-який науковий факт з'являються не раптом, а є результатом поступального розвитку. Що стосується туризму, то твін розвивається і значною мірою підтримується навчальними закладами. Це зумовлює нас розглянути шкільні екскурсії не тільки в актуальному просторі, а й історичному вимірі, як педагогічне явище, що має свої особливості і розвивалось упродовж тривалого часу в контексті ідеології, суспільних зв'язків, концепцій освіти і виховання.

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...* У цій статті ми будемо опиратись на останні дослідження з історії екскурсійної справи в Україні, репрезентовані В.Федорченком, О.Костюковою, Т.Дьоровою, М.Олексієнко [1], які розкривають екскурсійну діяльність наукових установ, громадських організацій, спеціалізованих туристсько-екскурсійних служб у ХХ столітті. Їх погляди на проблему широкі, торкаються різних соціально-економічних і культурних аспектів розвитку держави в різних історичних періодах, у кожному з яких туризм і екскурсійна діяльність виокремлюється як своєрідний феномен соціокультурного розвитку людей. У цьому контексті автори, не вдаючись у педагогічну диспозицію, фрагментарно торкаються питань екскурсійної роботи у навчальних закладах.

*Формулювання цілей статті...* Мета нашого дослідження полягає в тому, щоб виокремити навчальні екскурсії в роботі загальноосвітніх шкіл 20-их років як системне педагогічне явище, розвиток якого передував становленню позашкільної туристсько-екскурсійної роботи.

*Виклад основного матеріалу...* Шкільна екскурсійна робота у 20-х роках ввібрала кращі традиції екскурсійної діяльності громадських організацій і навчальних закладів кінця ХІХ початку ХХ століття [1; 13]. Школами, просвітницькими і громадськими організаціями проводились історичні, природничі, літературно-мистецькі, паломницькі екскурсії, екскурсії в музеї та вищі навчальні заклади. Важливу роль в організації екскурсій з учнівською молоддю відігравали екскурсійні комісії при навчальних округах.

В умовах нової ідеології побудови держави, нової школи, основне завдання полягало в тому, щоб змінити і перебудувати організаційні форми навчання й виховання, вкласти у них новий зміст. Всі дореволюційні предмети і методи виховання піддавались ретельній перевірці. Екскурсія ж як форма організації навчально-виховного процесу залишалась і відповідно до постанови Народного комісаріату освіти №5 від 12.05.1919 року була обов'язковою для всіх, розглядалась як важливий засіб виховання, набула ознак системності, охопила практично всі напрями навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи.

Загальне керівництво екскурсійною справою в той час здійснював Наркомос УСРР, зокрема секція екскурсійно-музейної роботи. Питання організації екскурсій у загальноосвітніх закладах розглядалось комплексно. Насамперед екскурсії були внесені у навчальні плани, *по-друге*, велись науково-методичні дослідження цього питання і підготовка вчителів; *по-третє*, планувались позакласні далекі і близькі екскурсії й туристичні подорожі; *по-четверте*, розроблялась і розвивалась мережа центрів, які займались організацією масових екскурсій, в тому числі й учнівських.

Піклуючись про ідейно-політичне загартування майбутніх будівників нового суспільства, радянське керівництво запроваджувало екскурсії як обов'язковий елемент навчальних планів, знаходило можливість вести підготовку спеціалістів екскурсійної справи, надавати пільги школярам-екскурсантам, які подорожували у позаурочний час.

Екскурсії та екскурсійний метод зайняли відповідне місце в наукових дослідженнях і методичному забезпеченні навчального процесу. Проблеми теорії і методики екскурсій обговорювались на конференціях і нарадах навчально-виховних закладів шкільної та позашкільної освіти. Широке використання екскурсійного методу у практиці ґрунтувалось на дослідженнях Б.С Райкова (шкільні екскурсії їх значення та використання), М.П.Анциферова (теорія і практика екскурсій із суспільствознавства), В.А.Герда (екскурсійна справа), С.В.Краснухи (позашкільні екскурсії).

В цей час Григорій Ващенко [2] розглядає екскурсію як метод, який об'єктивує дослідницьку роботу, сприяє вивченню природи і суспільних явищ такими, які вони є в реальній дійсності, незалежно від дослідника; активізує пізнавальний інтерес учня, який самостійно, виходячи із власних можливостей, „...шукає явище, наближається до нього” [2, 314]. Педагог обґрунтовує вимоги до змісту, мети і методики підготовки до екскурсій, проведення та обробки зібраних матеріалів. На його думку, алгоритм проведення навчальної екскурсії включає: а) продумування змісту, який має бути різний, відповідати навчальним програмам і найголовніше – сприяти опануванню учнями певними науковими знаннями; б) визначення мети, яка, в залежності від віку, може бути *вузька, спеціальна і широка*. У початковій школі він рекомендував ставити широку мету, майже схематизувати її, а у старших класах конкретизувати, виділяючи спеціальні завдання дослідницького характеру. Далі слід продумати процес проведення і організацію дослідницької роботи дітей, побудувати її таким чином, щоб учні під час екскурсій самостійно проводили спостереження та збір польового матеріалу. В інтересах справи Г.Ващенко

рекомендує давати пояснення стосовно тих чи інших процесів та явищ, враховуючи рівень підготовки школярів. Наступний – останній елемент алгоритму – опрацювання зібраного матеріалу, який обов'язково систематизується і вивчається. Завдання полягає в тому щоб встановити причинно-наслідкові зв'язки між явищами і підвести їх під певні закони природи чи суспільного життя.

Отже, методично всі навчальні екскурсії проводились за єдиною схемою, а їх підготовка поділялась на три етапи: власне підготовка, проведення та опрацювання матеріалів. На першому етапі вирішувалось питання про місце проведення екскурсії та екскурсійні об'єкти, розроблявся організаційний план. На другому відбувався безпосередній огляд маршруту, дослідження об'єктів, фіксування цікавих явищ, потрібних відомостей. По закінченню екскурсії, на третьому етапі, проводився облік та систематизація зібраних матеріалів, створення карт, діаграм, таблиць.

Досліджуючи екскурсію як метод навчання, Г.Поліщук [10] стверджує, що у 20-х роках ХХ століття досвід і методику навчальних екскурсій розкрили С.Ананьїн (екскурсійний метод викладання), К.Брезкун (дослідні екскурсії в природу), Ф.Гофман (про методи роботи з суспільствознавства), В.Воропай (математичні екскурсії), П.Волобуєв (питання методики краєзнавчої роботи), К.Міхно (екскурсії на пасіку), С.Тисаревський (шкільні ботанічні екскурсії), Н.Загоровський та ін.

Теоретичні розробки опрацьовувались, і на їх основі вчителям надавались рекомендації щодо змісту і методів навчальних екскурсій, перетворення їх на живе, активне спілкування і творче навчання учнів. У вищих педагогічних навчальних закладах розгорнулась підготовка вчителя-організатора екскурсійної справи. Ставилось завдання не тільки сприймати, а й вивчати екскурсійну методику, щоб потім шляхом проведення екскурсій формувати світогляд нової людини, яка мала бути носієм нової ідеології.

В цілому, пошуки істини сприяли оцінці екскурсій як ефективного методу навчання, розробці їх теоретичних та організаційно-методичних засад у нових соціально-економічних та ідейно-політичних умовах.

Застосування екскурсійного методу відкривало великі перспективи для ідейного впливу на молодих людей. Тому державні органи управління освітою надавали цьому методу перевагу і в процесі експериментування в освіті, яке було характерним явищем для цього часу, екскурсійна робота була присутня і в методі проєктів, і в Дальтон-плані, і особливо в комплексних програмах.

У навчальних закладах розгорталась *практична діяльність* з організації насамперед навчальних екскурсій. Педагоги шукали власні ефективні методи роботи під час екскурсій, оскільки книжкового матеріалу для вивчення було недостатньо. Цінність екскурсійного методу вбачили в тому, що він надавав можливість учням охоплювати всі складні явища, синтезувати той матеріал, який нагромаджувався в процесі роботи. Під час екскурсій учні перевіряли деякі наукові твердження під час вивчення свого краю. Двадцять років минулого століття були непростими для вирішення численних соціально-економічних проблем, в тому числі і освітянських. У цей час сталися зміни в галузі освіти, адже масштабні плани перетворення всіх галузей економіки і культури вимагали великої кількості знаючих людей. Після тривалих дискусій, як пише С.Сірополко [12, 669], „...трудова, семирічна школа стає основним типом школи соціального виховання”, а її перший концентр – 4 річна школа, постановою Ради Народних комісарів від 25.11.1924 року визнається обов'язковою для всіх дітей. Навчання у школах здійснювалось на основі *комплексних програм*, в яких зміст освіти розглядався на основі зв'язку з місцевим краєзнавчим матеріалом, з виробничою практикою, трудовим життям країни, що вимагало перебудувати навчально-виховний процес таким чином, щоб найголовнішим його моментом виступало виробниче оточення. Дієвою формою ознайомлення з усіма важливими галузями виробництва визнавалась екскурсія, якій з-поміж багатьох методів навчання приділялась особлива увага. Екскурсійна робота забезпечувала безпосередній контакт дітей із довкіллям, виробничим оточенням сприяла загартуванню, виявленню самостійності, творчості, формуванню позитивних емоцій, волі при розв'язанні певної навчальної проблеми.

Екскурсії планувались на весь рік, і дійсно стали складовою частиною навчального процесу, методом навчання і, відповідно до плану семирічної школи, були закладені в основу вивчення курсу „Краєзнавство”, інших навчальних дисциплін.

Однак, основна їх частина припадала на літній триместр. Кожна трудова школа подавала план їх проведення на затвердження у губсоцвих, зазначаючи її тему, мету і маршрут.

Більш детальне уявлення про екскурсії у трудовій школі дає нам „План краєзнавчої роботи для сільських трудшкіл першого концентру на III триместр” [9], розроблений інспектурою народної освіти Глухівського окружного Виконавчого комітету. У цьому документі екскурсія визнається необхідною і обов'язковою формою роботи, завдяки якій учні вивчають трудову діяльність та соціальні відносини людей. Перед школою ставилось завдання познайомити дітей із селянським господарством, місцевим виробництвом, виробничим життям, місцевими природними багатствами, шляхами і засобами їх використання.

У документі, що аналізується, пропонувались екскурсії по таких комплексних темах як весняні роботи, День лісу, боротьба з посухою, шкідниками, бур'янами, план праці на літо, село та місто, УСРР та

СРСР. До кожної комплексної теми визначався зміст завдань для дослідження (таблиця 1). Так, наприклад, з комплексної теми: „Весняні роботи” на першому році навчання передбачались екскурсії в ліс, сад, поле для спостереження за природою, весняними роботами. Дітям доручалось скласти календар весняних робіт в індивідуальних господарствах, з визначенням часу та окремих культур; дослідити й записати плоді дерева місцевих садків і головні рослини місцевих городів.

На другий рік проводилась екскурсія у сільраду, в поле і сад для спостереження за сільськогосподарськими роботами; на третій і четвертий рік – на метеорологічну станцію, до землевпорядних органів, на агрономічні ділянки. Завдання дослідницької роботи ускладнювались. Учні під час екскурсій складали колекції рослин, тварин, мінералів, ґрунтів, схеми технологічного процесу місцевого виробництва, економічні показники відображали у формі планів, діаграм, таблиць. Далі рекомендувалось відбирати матеріали для збереження їх як краєзнавчі експонати у шкільному музеї.

**Таблиця 1**

**Тематика екскурсій та зміст екскурсійної роботи за комплексними темами (витяг)**

<b>Рік навчання</b>	<b>Тема екскурсії</b>	<b>Зміст дослідницьких завдань</b>
<b>„План праці на літо”</b>		
Перший	1. Річки, ставки, криниці місцевого краю. 2. До дитячих садків, майданів чи ясел. 3. Екскурсія до громадських організацій: комнезаму і комітету взаємодопомоги.	Дослідження санітарного стану місцевих вод. Види водойм і їх зміни протягом літа.  Знайомство з працею у місцевих садках.  Дослідження роботи громадських організацій влітку.
Другий	1. В поле на сільськогосподарські роботи. 2. В сільбуд, хату-читальню.	Вивчити знаряддя та прийоми праці влітку.  Дослідити роботу місцевих громадських установ
Третій	Екскурсія до сільськогосподарської кооперації	Спостереження за обробкою ґрунту і її впливом на розвиток сільськогосподарських культур. Виробнича праця на пришкільній ділянці, вирощування різних культур з різними способами обробки ґрунту.
<b>День лісу</b>		
Перший	Спостереження за породами дерев і збирання колекцій	Познайомитись з породами лісових дерев. Скласти дендрологічні колекції(листя, деревина, кора) Ознайомитись з прийомами посадки дерев.
Другий	Спостереження за породами дерев.	Описати ліси в околицях, визначити породи дерев, скласти план-схеми місцевих лісів.
Третій	До лісництва  До кустарів  До лісопильного заводу й профспілок.	Дослідження стану лісового господарства, культурного лісонасадження та використання лісів. Спостереження за місцевим виробництвом з дерева, складання місцевих колекцій з дерева. Спостереження за роботою лісопильного заводу, складання колекції зразків виробів лісопильного заводу. Визначення економічного значення лісопильного заводу. Дослідження життя робітників і склад профспілок.
Четвертий	До місцевої земельної і лісової громади.	Дослідження місцевого лісового господарства. Лісів околиць, які колись

	були і які залишились. Скласти дендрологічну колекцію місцевих лісових порід та колекцію виробів із дерева. Вибрати місце і посадити дерева.
--	--

Таким чином, із наведених прикладів випливає, що радянська школа, як зауважували П.Волобуєв і П.Мостовий, поспішала „...зв'язатися з сучасністю, з тим, що її безпосередньо оточує” [13]. Такий зв'язок диктувався логікою побудови навчального процесу, який не обов'язково прив'язувався до місцевих умов, місцевого оточення.

Крім цього, передбачалась система планових шкільних екскурсій, пов'язаних із вивченням шкільних предметів, що допомагало дітям опанувати теоретичними знаннями, пов'язати їх з практикою життя під час відвідування природних, культурних чи господарських установ. Добре організована робота під час екскурсій сприяла накопиченню матеріалу для поглиблення знань із природознавства, краєзнавства, хімії, фізики тощо. Навчальний матеріал перевірявся і закріплювався на екскурсійних об'єктах.

Найбільш поширеними були екскурсії з природознавства і географії. Учні вивчали рельєф, місцеві водойми, рослинність, тваринний світ і все те, що характеризувало природно-географічне оточення, було традиційним і типовим у загальноосвітніх школах.

Значне місце займали екскурсії з історії і суспільствознавства, вивчення яких було підпорядковане суспільно-політичним процесам країни. На першій окружній нараді викладачів суспільствознавства підкреслювалась обов'язковість використання екскурсійного методу. Рекомендувались довготривалі екскурсії до села для міських шкіл, які проводились під гаслом „Більше безпосереднього вивчення життя й природи, й тому більше екскурсій на сільськогосподарське виробництво та в природу”. Школа прагнула сформуванню в учнів творчий підхід до осмислення навколишнього світу, тому саме під час екскурсій відбувалось дослідження різноманітних суспільних та природних явищ. У викладанні суспільствознавства вчителі виділяли дослідну екскурсію як вищий ступінь активного вивчення навчального предмета. В процесі дослідницької діяльності із суспільствознавства учні порівнювали життя міської і сільської родини, організацію влади до революції, історію Ради села, досліджували господарство села в цілому, а потім вивчали, порівнювали сільські двори. Вивчались питання економіки, народне господарство, його розвиток і форми, організація господарської діяльності, загальні економічні явища та чинники.

Навчальні екскурсії проводились в межах тієї місцевості, де знаходилась школа, поступово стрижнем краєзнавчих екскурсій ставало виробництво. Аналіз їх тематики свідчить, що діти під керівництвом наставників вивчали свій край крізь призму ідеології та виробничих відносин, що було невід'ємним принципом трудової школи. Так, наприклад, одна із шкіл м. Катеринослава, плануючи літні екскурсії, ставила за мету : „Ознайомити дітей з добуванням залізної руди і умовами праці робітників, або ж в іншій екскурсії ознайомити з природою і умовами праці в Криму і тому подібне, що вказувало на виробниче спрямування екскурсійної роботи [17]. У комплексному плані першої трудової школи Кам'янця-Подільського, при вивченні теми „Повільний перехід від зими до весни” передбачались екскурсії „...з метою ознайомлення з рухом річок, з рельєфом суходолу, ...з розвитком дерев, з виробничою діяльністю” [4]. Після проведення екскурсії вчитель обговорював з дітьми побачене, школярі ліпили і малювали рельєф місцевості, розв'язували завдання на виробничу тематику.

Поряд із екскурсіями, які впливали з логіки навчальних програм у окремих школах, діяли туристсько-краєзнавчі гуртки, які практикували далекі екскурсії і подорожі у позаурочний час. Переважали 1-3 денні екскурсії до повітового центру чи центру губернії, до Харкова – столиці України, до древнього Києва, до промислових і культурних центрів. Але, незважаючи на це, як видно із звітів, що надходили до Наркомату освіти України [16], у школах організовувались далекі екскурсії і подорожі до Москви, Ленінграду, в Крим, на Південний і Північний Кавказ. Далекі екскурсії мали важливе значення у вихованні дітей, сприяли розширенню світогляду, усвідомленню тих економічних зрушень, які відбувались у державі. У цьому значну допомогу надавав Наркомос УСРР і відповідні освітянські структури на місцях. Державне і партійне керівництво того часу вбачало у цьому важливу справу і доручило головному управлінню політосвіти та екскурсійно-музейному відділу Наркомосу УСРР розробити положення про формування туристсько-екскурсійних закладів у всіх територіально-адміністративних районах України. Це були екскурсійні пункти, екскурсійні бази, екскурсійні комуні. Формування такої мережі сприяло збільшенню кількості екскурсій і подорожей трудівників, в тому числі учнів загальноосвітніх шкіл. Проявлялись ентузіазм, висока активність, масовість. Екскурсійні маршрути охоплювали Харків, Донбас, Криворіжжя, Поділля та інші промислові й історико-культурні комплекси і центри України.

Експерсії використовувались з метою громадсько-політичної діяльності, атеїстичної, інтернаціональної, військової, оздоровчої роботи. Під час експерсій учні проводили спостереження за громадським життям, природою, відвідували підприємства промисловості, знайомилися з діяльністю різних установ.

Експерсії і походи розглядалися як чинник оздоровлення дітей. Школам рекомендувалось звернути увагу на літні оздоровчі експерсії. Їх проведення було обов'язковим для шкіл великих промислових районів і міст. І вони організовували масові експерсії, подорожі за місто, мандрівки у природу, а також відкривали оздоровчі табори та піонерські майданчики.

У другій половині 20-х років у зміст шкільних експерсій партійні і державні органи все частіше вносили ідейно-політичний підтекст, який впливав з мети комуністичного виховання. З цього часу тема Жовтневої революції, героїки громадянської війни і трудових буднів стає обов'язковою. Це конкретизується у спеціальних рішеннях інспекцій народної освіти. Так, наприклад, інспекція народної освіти Кам'янецької округи на відзначення чергової річниці Жовтневої революції зверталась до завідуючих шкіл збирати відомості про те, як „...проходила революція в регіоні школи, в тих місцях, що близькі і знайомі” [5]. Зміст дослідницької роботи під час експерсії мав яскраве класове спрямування, про що свідчать, наприклад, матеріали, зібрані учителем Жванецької школи Кам'янець-Подільського округу І.І.Гуриним [6], в яких діти зафіксували свідчення селян про життя за часів кріпаччини.

У школах створювали гуртки, які у позакласний час проводили із вихованцями археологічні, етнографічні, фольклорні експерсії. Часто завдання для таких експерсій отримували від підприємств, організацій, наукових установ, краєзнавчих осередків. Виявлені і зібрані учнями матеріали передавали на збереження музеям та в архіви.

Цікавим у цьому відношенні є лист Проскурівського краєзнавчого товариства до райвиконкомів, сільських рад і трудових шкіл та відповідні рішення виконавчих комітетів, в яких давався наказ „...всім вчителям доставити в історичну комісію описові відомості про історичні предмети і залишки старовини тих чи інших місць проживання” [7]. З аналізу архівних документів та інформацій вчителів того часу випливає, що вони разом із учнями розгорнули пошукову роботу і в короткий термін були зібрані необхідні матеріали і доставлені у місцеві музеї. Частина таких матеріалів залишалась у школах і використовувалась у навчальному процесі.

Аналіз архівних документів [8] свідчить про те, що експерсійна робота набувала поширення і в діяльності дитячих організацій. У резолюціях четвертої Всеукраїнської наради робітників дитячого руху значилось, що всі шкільні краєзнавчі гуртки повинні мати зв'язок із загальнополітичним життям країни. В планах роботи загонів юних піонерів передбачалось проводити експерсії до частин Червоної Армії, підприємств і організацій, з якими підтримував зв'язок піонерський загін; на виробництво, в селянське господарство та сільське господарство комуни; ставиться завдання глибше вивчати події Великої Жовтневої соціалістичної революції тощо. Власне, з цього часу експерсії і туризм стають невід'ємною складовою в діяльності піонерських організацій.

Отже, у 20-х роках було нагромаджено цікавий і різноплановий досвід проведення експерсій учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Туристсько-експерсійна робота була складовою навчального процесу, що впливало із сутності комплексних програм і навчальних планів, поширювалась на позакласну роботу, входила до системи дитячого руху. Зміст її визначався тематикою навчальних програм, а в позакласній роботі, як правило, ідейно-політичною доцільністю.

*Висновки...* Таким чином, у 20-х роках навчальні експерсії активно використовувались у навчальному процесі і в позакласній роботі. У зв'язку з тенденціями розвитку експерсійної справи в Україні, експерсійний рух поширювався серед школярів, став масовим, а експерсії виконували не лише навчальну функцію, але й оздоровчу і спортивну. Саме у цей час складаються передумови для розгортання мережі позашкільних установ туристсько-експерсійного профілю, дитячих туристичних центрів, баз, які координували цей напрям діяльності школярів.

На початку 30-х років експерсійна робота переміщується у Будинки піонерів, у спеціалізовані позашкільні заклади, дитячо-юнацькі туристсько-експерсійні станції (пізніше – станції юних туристів). У жовтні 1930 року було офіційно затверджено Статут Центральної дитячої експерсійної станції Народного комісаріату освіти та Центрального Бюро Комуністичного Дитячого Руху ЦК ЛКСМ України. Основне завдання полягало в організації дитячих експерсій і подорожей, розроблені туристичних маршрутів, наданні допомоги місцевим працівникам у справі експерсій та дитячого туризму.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:**

1. Березівська Л. Д. Позашкільне виховання учнів у діяльності просвітницьких організацій (кінець XIX початок XX століття) / Л. Д. Березівська // Шлях освіти – 1997. – №2. – С.50-52.
2. Ващенко Г. Загальні методи навчання : підруч. для педагогів / Г. Ващенко. – [вид. перше]. – К. : Українська видавнича спілка, 1997. – С.314.
3. Волобуев П. Краєзнавство в трудовій школі / Волобуев П., Мостовий П. – Державне видавництво України, 1926. – С.27.
4. Державний архів Хмельницької області (ДАХмО). – Ф.5. – Оп.1. – Спр.537. – Арк.15-18.

5. ДАХмО. – Ф.1602. – Оп.1. – Спр.232. – Арк.4.
6. ДАХмО. – Ф.5. – Оп.1. – Спр.537. – Арк.16.
7. ДАХмО. – Ф.1602. – Оп.1. – Спр.82. – Арк.52; Спр.239. – Арк.4.
8. Освіта Проскурівщини // Бюлетень Проскурівської окружної ІНО. – Травень, 1928. – Ч.4-5. – С.11.
9. План краєзнавчої роботи для сільських шкіл першого концентру на 3 триместр. Околіт. – Глухів, 1927.
10. Поліщук Г. Екскурсійний метод навчання / Г. Поліщук // Рідна школа. – 2004. – №9 (896). – С.58-60.
11. Педагогіка туризму : навч. посіб. для студ. вищих навч. зал. / за ред. проф. В. К. Федорченка, проф. А. А. Фоменко, доц. М. І. Скрипник, доц. Г. С. Цехмістрової. – К. : Слово, 2004. – 296 с.
12. Сірополко С. Історія освіти в Україні / С. Сірополко. – К. : Наукова думка, 2001. – С.669.
13. Федорченко В. Екскурсійна діяльність в історії шкільництва (початок ХХ століття) / В.Федорченко // Рідна школа. – 2003. – № 7 (882). – С. 50-53.
14. Федорченко В. К. Теоретичні та методичні засади підготовки фахівців для сфери туризму [монографія] / за ред. Н. Г. Ничкало – К. : Слово, 2004. – 472 с.
15. Історія екскурсійної діяльності в Україні : навч. посібник / [Федорченко В. К. Костюкова О. М., Дьорова Т. А., Олексійко М. М]. – К. : Кондор, 2004. – 166 с. – Бібліографія: С. 160-163.
16. Центральний державний архів вищих органів влади України (ЦДАВО України). – Ф.166. – Оп.4. – Спр.857. – Арк.21-22.
17. ЦДАВО України. – Ф.166. – Оп.4. – Спр. 833. – Арк. 16.

**Анотація**

**Н.В.Соловей**

**Учебные экскурсии в общеобразовательных школах Украины в 20-е гг. XX столетия**

*В статье рассмотрены основные направления школьных экскурсий, методическое обеспечение учителей к их проведению в 20-е годы XX столетия. Экскурсионная работа в школе способствовала развитию внешкольных учреждений – детских туристическо-экскурсионных станций, появившихся в Украине в 30-х годах прошлого века.*

**Ключевые слова.** *Экскурсии, экскурсионный метод, экскурсионная база, учебный план, трудовая школа.*

**Summary**

**M.V.Solovei**

**Educational excursions in general schools of Ukraine in 1920-s**

*The basic directions of school excursions, methodical providing of teachers to their conducting in 1920-s are examined in the article. Excursion work at school was instrumental in development of out-of-school establishments - tourist-excursion stations for children which appeared in Ukraine in 30-s of the previous century.*

**Keywords:** *excursions, method of excursion, excursion base, curriculum, labour school.*

Дата надходження статті

„30” жовтня 2008 р.

УДК 71.134+378.22

**І.В.СУСЛІНА,**

*кандидат педагогічних наук, доцент*

*(м.Хмельницький)*

**Обґрунтування системи професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарного циклу в умовах ступеневої освіти регіональних педагогічних навчальних закладів**

*На основі теоретичного аналізу ключових понять системного підходу в статті обґрунтовано систему професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарного циклу в умовах ступеневої освіти регіональних педагогічних навчальних закладів: визначено її методологічні основи, мету, фактори впливу, структурні компоненти (аксеологічний, онтологічний, праксеологічний і морфологічний).*

**Ключові слова:** *система, професійна підготовка, учителі гуманітарного циклу, ступенева освіта, регіональні педагогічні навчальні заклади.*

*Постановка проблеми в загальному вигляді та аналіз досліджень і публікацій...* Системні аспекти професійної педагогічної підготовки є досить поширеним об'єктом психолого-педагогічних досліджень. Загалом науковців об'єднує ідея щодо застосування системного підходу у розгляді сучасної професійної підготовки майбутніх фахівців, у тому числі й вчителів (В.С. Маслов, О.В. Глузман, Є.С. Барбіна, Л.П. Пуховська та ін.). Однак, в ситуації сучасних викликів актуалізується питання обґрунтування системи професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарного циклу в умовах ступеневої освіти регіональних педагогічних навчальних закладів

*Формулювання цілей статті...* Мета статті – теоретично обґрунтувати систему професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарного циклу в умовах ступеневої освіти регіональних педагогічних навчальних закладів.

*Виклад основного матеріалу...* Системний підхід – один зі спеціальних способів наукового дослідження, за яким досліджуваний об'єкт розчленовують на елементи, що їх розглядають в єдності, тобто як систему [1]. Сукупність елементів є субстратом системи, системоутворювальні відношення між елементами становлять структуру системи. Об'єкти, як системи, досліджують за допомогою особливих

властивостей – системних параметрів, таких як простота, складність, надійність, гомогенність тощо. Ефективність системного підходу залежить від характеру застосовуваних загальносистемних закономірностей, що встановлюють зв'язок між системними параметрами. Системний підхід розвиває і конкретизує такі категорії діалектики, як зв'язок (філософія), відношення, зміст і форма, частина і ціле та ін.

Отже, системний підхід допускає:

1. Розгляд об'єкта діяльності (теоретичної і практичної) як системи, тобто як обмеженої множини взаємодіючих елементів.
2. Визначення складу, структури й організації елементів і частин системи, виявлення головних зв'язків між ними.
3. Виявлення зовнішніх зв'язків системи, виділення з них головних
4. Визначення функції системи і її ролі серед інших систем.
5. Аналіз діалектики структури і функції системи.
6. Виявлення на цій основі закономірностей і тенденцій розвитку системи.

В науковій літературі існує більше 50 визначень „системи”, зроблених фахівцями різних галузей.

Наприклад, „систему” розуміють як сукупність елементів (речей, якостей, ознак, понять, всіляких дискретних утворень матеріального і духовного характеру), які мають певні взаємозв'язки, що надають цій сукупності цілісний характер [2, 13].

Система – у філософському значенні – це об'єктивна єдність закономірно пов'язаних між собою елементів, предметів, явищ, а також знань про природу і суспільство.

Систему також характеризують як комплекс вибірково залучених елементів, які взаємно сприяють досягненню заданого корисного результату, який приймається основним системоутворюючим фактором. [3, 48].

Узагальнюючи різноманітні визначення, доходимо до висновку про те, що система завжди є органічною множиною структурних елементів, які взаємопов'язані та виконують певні функції, цілісне утворення, що має нові якісні характеристики, відсутні в його компонентах. Досліджувати об'єкти і процеси за допомогою системного аналізу – це означає виявляти характер системних зв'язків як цілісного і його взаємодію з оточуючим середовищем; вивчати властивості цілісного через його структуру, а також детально розглядати роль, яку виконує той чи інший елемент у цій структурі; досліджуване явище чи процес розглядаються в динаміці, з урахуванням усіх факторів, що впливають на нього.

Таким чином, система, з одного боку, це щось самостійне і відмінне від її елементів, а з іншого боку, вона одночасно залежить від них. А елементи, які входять у систему, в свою чергу набувають притаманні їй властивості і риси.

Велике значення у системному аналізі має „структура”. Поняття „структура” (від лат. *structura* – будова, розташування, порядок) означає сукупність взаєморозташування і усталених зв'язків складових частин об'єкта, завдяки котрим забезпечується його цілісність і тотожність самому собі (тобто за умови різноманітних зовнішніх і внутрішніх змін зберігаються його основні властивості).

На основі вищевикладеного можна зробити висновок, що будь-яка система відображає притаманну процесу (або явищу) цілісність, тільки в рамках якої можливе її існування, а структура виражає його якісну визначеність, яка втілюється у специфіці функціонування даної конкретної системи.

З сучасної точки зору – системи класифікують на цілісні, у яких зв'язки між складовими елементами міцніші, ніж зв'язки елементів із середовищем, і сумативні, – у яких зв'язки між елементами того самого порядку, що і зв'язки елементів із середовищем; органічні і механічні; динамічні і статичні; „відкриті” і „закриті”; „самоузгоджені” і „неорганізовані” і т. ін.

Встановлено, що система, як поняття, володіє двома протилежними властивостями: відмежованістю і цілісністю. „Відмежованість” – зовнішня властивість системи, „цілісність” – її внутрішня властивість, що набувається у процесі розвитку. Система може бути відмежованою але не цілісною (наприклад: недобудований будинок) але чим більш система виділена, відмежована від середовища, тим більше вона внутрішньо цілісна, індивідуальна, оригінальна. Відповідно до вищесказаного можна дати визначення „системи” як відмежованої, взаємопов'язаної множини, що відбиває об'єктивне існування конкретних окремих взаємозалежних сукупностей тіл, що має не специфічні обмеження, властиві окремим системам.

У світі все системне, але, незважаючи на спільність, системи мають свої специфічні риси й закономірності. Особливо великі відмінності властиві соціальним системам (Соціальна система – це сукупність соціальних явищ і процесів, що знаходяться у відносинах і зв'язках між собою і створюють деякий цілісний соціальний об'єкт.), оскільки невід'ємним елементом тут є людина, групи людей, які беруть активну участь у формуванні їх, впливають на характер зв'язків і стосунків, на їхні функціонування й розвиток. За вказаними ознаками до соціальних систем відносимо систему освіти, систему професійної підготовки майбутніх фахівців, педагогічну систему.

Ретроспективний аналіз першоджерел свідчить про те, що поняття „система” має глибокі педагогічні корені. В Стародавній Греції воно виражало системну природу знання, а пізніше – системність пізнання.

Я.А. Коменський у „Великій дидактиці” писав, що для виховання „загальне правило полягає у тому, щоб завжди і всюди брати разом те, що пов’язане з іншим”. Далі у Я.А. Коменського „система” – це „дидактична машина”: „Тут справа виглядає таким чином, що якщо не вистачає чогось необхідного або частини розміщені не так, як слід, або зв’язки слабшають, машина стає некорисною” [4].

Широко відоме висловлювання К.Д. Ушинського про необхідність розглядати людину як предмет вивчення у всій багатоплановості її стосунків з собою подібними, соціальним середовищем і природою.

До найважливіших положень видатного педагога А.С. Макаренка відноситься ідея про діалектичну єдність мети, суб’єктів і засобів в межах цілісної виховної системи. „Педагогічна діяльність настільки діалектична, що жодний засіб не контролюється всіма іншими засобами, що використовується одночасно з ним. Людина виховується не по частинах, вона формується синтетично за допомогою всієї сукупності впливів, усієї системи засобів, які гармонійно організовані” [5].

В контексті цих ідей на основі багатолітньої педагогічної практики В.О. Сухомлиський дійшов висновку: „Гармонія педагогічних впливів – це одна корінних основоположних закономірностей виховання” [6].

Сучасні науковці досліджують такі аспекти системної підготовки фахівців: становлення і розвиток університетської педагогічної освіти у світовому і національному контексті (О.В. Глузман) [7]; проблема розвитку педагогічної майстерності вчителів (Є.С. Барбіна) [8]; тенденції і закономірності педагогічної інноватики (І.М. Богданова) [9] і т. ін.

Педагогічну систему визначають як сукупність структурних і функціональних компонентів, які підпорядковані цілям виховання, навчання та розвитку. До структурних компонентів педагогічної системи вчений відносить: цілі педагогічної системи, зміст навчальної інформації, спільну діяльність учителя-вихователя і учня-вихованця; а також стверджує, що функціональні компоненти педагогічної системи обумовлюють її становлення, розвиток і вдосконалення. Цілісний характер сукупності структурних елементів має завдяки взаємозв’язкам між ними. Наголошується на багатогранному характері системоутворюючих соціально-педагогічних зв’язків (субординаційних та координаційних). В основу субординаційних зв’язків покладені настанови керівника, а взаємодія здійснюється, як правило, в порядку підлеглості. Координаційні зв’язки характеризуються, перш за все, добре налагодженою педагогічною взаємодією посадових осіб, громадських організацій і установ, не підпорядкованих один одному. У єдності субординаційних та координаційних зв’язків вчений вбачає можливість конструювання соціально-педагогічної системи з її цілями і змістом, суб’єктами і об’єктами, формами і методами, засобами і сферами педагогічних дій [1, 13].

Є.С. Барбіна [8, 81] розглядає професійну підготовку вчителя як складну психолого-педагогічну систему з притаманним тільки їй змістом, ієрархією структурних елементів, формами відносин, причинно-наслідковими зв’язками, взаємодією об’єкт-суб’єктних і суб’єкт-суб’єктних взаємодій, особливостями навчально-виховного процесу, способами вирішення локальних і системних суперечностей. Дослідниця виділяє чотири аспекти зазначеної системи, а саме: процесуальний, функціональний, змістовий, теоретико-методологічний. У процесуальному аспекті ця система реалізується поетапно, підкоряючись загальній логіці професійної підготовки – реалізації системоутворюючої мети формування особистості майбутнього вчителя. У функціональному аспекті ця система складається з виховної, освітньої і управлінської підсистем, які реалізують у ході професійної підготовки відповідні функції. У змістовому аспекті як уся система в цілому, так і окремі її підсистеми, мають свої форми, принципи, методи, зміст. У теоретико-методологічному аспекті система професійної підготовки майбутнього вчителя представляє собою окрему галузь педагогіки вищої школи.

Наукова концепція О.В. Глузмана [7], розроблена на основі провідних знань про суспільство і людину, базується на положеннях про університетську педагогічну освіту як систему, яка має специфічний зміст, структуру і функції. Ця ідея витікає із своєрідної сутності університетської педагогічної освіти, яку характеризує фундаментальність, гуманітарний профіль навчання, науково-педагогічна спрямованість і універсальна освіченість студентів. Головними принципами реалізації системи вчений вважає демократизацію і автономізацію, гуманізацію, гуманітаризацію, фундаменталізацію, інтеграцію, універсалізацію, педагогізацію, неперервність освіти, індивідуалізацію і диференціацію навчання, інноваційність, національний і регіональний підходи.

В результаті здійсненого аналізу психолого-педагогічних та документальних джерел встановлено, що загалом, існуюча система професійної підготовки вчителів включає:

- законодавчу базу освіти, підготовки вчительських кадрів;
- заклади підготовки вчительських кадрів в рамках системи вищої освіти та поза межами системи вищої освіти;
- структуру професійної освіти/підготовки вчителів (тривалість та структура навчальних програм, питома вага предметного компоненту, педагогічного компоненту, інших компонентів (ліберальна освіта, іноземні мови, нові технології); питома вага практичних занять і практичної роботи);



- структуру професійної перепідготовки вчителів (типи курсів, які пропонуються вчителям, їх тривалість, хто читає ці курси, які і скільки вчителів щороку проходять курси).

Її підсистемами є навчально-пізнавальна, науково-дослідна, виховна діяльність та комплекс практик – спрямовуються на формування особистості педагогів, їх професійної компетентності.

Виявлені у ході теоретичних наукових пошуків особливості розвитку вітчизняної ступеневої педагогічної освіти, специфіка становлення регіонального освітнього простору, а також теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарного циклу, загальні тенденції професійної підготовки вчителів гуманітарного циклу в зарубіжних країнах та різнобічність проблеми соціальної відповідальності професійної педагогічної освіти, дають змогу сформулювати власну концепцію дослідження, яка базується на викладених нижче положеннях.

Глобальні зміни, які відбулися у світі й країні, докорінно вплинули на практику освіти в конкретному регіоні. Сучасна школа стає складною соціокультурною організацією, яка виконує не тільки традиційні освітні функції, але й дає орієнтири на соціокультурні ідеали. Це вимагає приходу в освітні установи якісно нового вчителя з гуманістичною, духовно-моральною спрямованістю.

Якісна зміна цільового, змістовного й технологічного компонентів навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи стає можливою тільки тоді, коли цим займається професіонал, здатний вільно орієнтуватися в складних і швидкозмінюваних соціокультурних умовах, творчо вирішувати поставлені перед ним завдання.

В основу розробленої концепції ступеневої професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарного циклу в регіональних педагогічних навчальних закладах покладено фундаментальні положення філософії освіти, теорії систем, положення про соціальну поведінку особистості та особливості її формування у процесі пізнавальної діяльності в умовах глобалізації та регіоналізації сучасного життя. В ній знайшли відображення ідеї плюралізму, гармонійної єдності між людиною і навколишнім світом, синергетичного підходу, соціальної відповідальності, гуманізації та гуманітаризації освіти з урахуванням принципів культуроцильності та настушності.

Методологічно важливим у концепції стає визначення: що є професіоналізм відповідно до вимог сьогодення. У зв'язку з цим поняття «професія» розглядалося нами у контексті таких реалій:

- професія як підготовленість особистості до певної діяльності, яка базується на існуванні фіксованого у досвіді й культурі предмета діяльності і способів її виконання;
- професія як спосіб ставлення людини до дійсності, коли професіонал характеризується наявністю власної, самостійно вибудованої предметності діяльності й постійною роботою над її розвитком;
- професія як співтовариство професіоналів, що вимагає виходу в управлінську позицію стосовно процесів, які протікають у співтоваристві з метою розвитку предмета діяльності, комунікацій між професіоналами, оформлення середовища діяльності.

В рамках концепції ці характеристики покладені в основу діагностики рівня професійної компетенції майбутніх учителів гуманітарного циклу регіональних навчальних закладів, проектування й організації процесу їх професіоналізації (Таблиця 1).

Визначаючи провідну концептуальну ідею, ми враховували, що традиційний процес професійної підготовки не забезпечує належного рівня готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності, оскільки він базується, переважно, на аналітичному підході (структурно-якісній подрібненості окремих навчальних дисциплін), оперативно не реагує на особливості розвитку освітнього простору конкретного регіону та виклики сучасного суспільства. За результатами експертного оцінювання визначено такі головні проблеми професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарного циклу в регіональних педагогічних навчальних закладах:

- невідповідність системи підготовки вчителів соціальним запитам регіону;
- брак адекватної професійної компетенції вчителів;
- невідповідність між компетенцією вчителя як предметника та його педагогічною компетенцією;
- розрив між підготовкою вчителів у педагогічних навчальних закладах та системою викладання у школах;
- неадекватні стандарти підготовки та перепідготовки вчительських кадрів;
- брак системних інструментів для підняття рівня педагогічних інновацій у школах.

*Таблиця 1*

***Рівні становлення професійної компетенції***

<b>I Нормативний</b>	<b>II Продуктивний</b>	<b>III Творчий</b>
Опановує стратегію навчання й виховання, має стандартну базову систему знань і методів включення учнів в навчально-	Опановує стратегію навчання й виховання, перетворення своєї науки в засіб розвитку особистості учнів, опановує системою	Сам розробляє і конструє власну стратегію навчання й виховання. При цьому осмислюється не тільки власна діяльність, але й

<p>пізнавальну діяльність, але зустрічає труднощі при вирішенні нестандартних педагогічних завдань. Відчуває і реалізує потребу в самоорганізації професійної діяльності. Основним процесом на цьому етапі, у ході якого відбувається самовизначення людини як діяча, є процес цілепокладання. У ході цього процесу людина, самостійно висуваючи цілі власної діяльності, починає ставитися до діяльності особливим чином - починає її свідомо проектувати й вибудовувати.</p>	<p>додаткових спеціальних знань і вмій вирішення нестандартних педагогічних завдань. Відбувається побудова предметності власної діяльності, тобто визначення специфічності, унікальності відносно діяльності інших професіоналів педагогічної професії; визначення змістів, цілей, способів і обмежень власної діяльності.</p>	<p>діяльність професійного співтовариства. Причому ця діяльність осмислюється не як відсторонення, а з метою й відносно організації власної управлінської дії у цьому просторі. Професійне життя розглядається як простір реалізації діяльних змістів, які перетворилися в місію.</p>
--	--	---

Отже, провідна ідея концепції полягає у підході до професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарного циклу як до цілісної, соціальної динамічної, відкритої системи, яка має адекватну структуру, специфічну мету, зміст, функції і послідовно реалізується на кожному освітньо-кваліфікаційному рівні в умовах регіонального вищого педагогічного навчального закладу. Зазначена система професійної підготовки студентів враховує такі фактори впливу:

- історичний досвід підготовки учителів гуманітарного циклу вітчизняними і зарубіжними регіональними педагогічними навчальними закладами;
- особливості запровадження ступеневої освіти у вищих педагогічних закладах регіонів;
- тенденції і виклики регіоналізації освітнього простору;
- соціально-педагогічні засади розвитку ступеневих вищих педагогічних закладів у регіоні;
- оптимальні форми, методи та засоби професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарного циклу в умовах ступеневої системи регіональних педагогічних навчальних закладів у навчальному процесі.

Вона включає низку структурних компонентів, які є діалектично пов'язаними і взаємозалежними, а саме: аксеологічний, онтологічний, праксеологічний і морфологічний.

Аксеологічний (ціннісний) компонент професійної підготовки вчителя гуманітарного циклу визначає формування сукупності специфічних педагогічних цінностей професійної діяльності, суб'єктивне сприйняття й присвоєння яких є особистісно значущим для студентів. Майбутній педагог у період навчання у вузі буде власну систему цінностей про особистість школяра, про педагогічну діяльність, власний професіоналізм, значення психолого-педагогічних знань і т. ін. Вивчення й формування педагогічних цінностей студентів становить основу змісту педагогічної освіти в нерозривному зв'язку „Я-Професійного” і „Я-Особистісного”.

Онтологічний (змістовний) компонент професійної підготовки включає загальнокультурну, предметну, психолого-педагогічну підготовку студентів.

Загальнокультурна підготовка – це не викладання особливих дисциплін, а результат загальних зусиль усіх викладачів вищого педагогічного навчального закладу, чия діяльність так чи інакше пов'язана з трансляцією різних форм культури. Дисципліни, які входять у так званий „загальнокультурний блок”, покликані забезпечити підготовку не тільки фахівця, але людини, яка вписується у сьогоденне суспільство, володіє знаннями, необхідними для оптимальної життєдіяльності у сучасних умовах.

Частина дисциплін цього блоку забезпечує розвиток культури професійної праці, підготовку працівника-діяча, формуючи тим самим професійно-технологічну, економічну, управлінсько-організаційну культуру (цінності-засоби).

Інша частина дисциплін забезпечує розвиток комунікативної культури студентів, уміння взаємодіяти з людьми на різних рівнях, формуючи сімейну, національно-етнічну, цивільну, правову, релігійну й моральну культуру (цінності-відносини).

Третя частина дисциплін формує світоглядну культуру, культуру життєвих змістів, перспектив і пріоритетів (цінності-цілі).

В основу предметної підготовки покладений принцип фундаментальності, який передбачає науково-теоретичну обґрунтованість, розкриття й засвоєння фундаментальних теорій, законів, принципів і понять, що відбивають сучасний стан науки.

При цьому важливим стає посилення міжпредметних зв'язків у контексті педагогічної професії, формування професійно-педагогічної позиції студентів через предмет, усунення вираженого в наш час розмежування циклів предметних і психолого-педагогічних дисциплін.

Розширення й поглиблення знань, що здійснюються на основі продуктивних і творчих завдань, які стимулюють самостійну роботу й самоосвітню діяльність студентів, дають можливість створення оптимальної комплексної програми самостійної роботи студентів.

Інформатизація освіти в цьому компоненті розглядається як один з найважливіших засобів реалізації нової освітньої парадигми, яка передбачає перенесення орієнтирів на оволодіння фундаментальними міждисциплінарними знаннями.

Спільна діяльність викладачів і студентів в умовах інформаційної й комунікативної культури створює ідеальні умови для професійного спілкування, ведення спільної навчально-методичної роботи, переходу в режим рівноправної активності педагогів і студентів.

Особливої уваги заслуговує психолого-педагогічна підготовка майбутніх вчителів-гуманітаріїв. У процесі демократизації суспільства й гуманізації системи освіти актуалізується формування у студентів готовності до організації педагогічної діяльності на основі особистісно-орієнтованого підходу.

Психологічна підготовка повинна забезпечувати майбутнім фахівцям розуміння сутності цього підходу і, як наслідок, необхідності й доцільності його використання в освітній практиці; повинна озброїти студентів конкретними способами реалізації цього підходу в навчально-виховному процесі. Зміст психологічної підготовки, вибудованої в руслі особистісно-орієнтованого підходу, передбачає:

- розвиток у студентів рефлексивних здатностей, завдяки яким стає можливим усвідомлення індивідуально-психологічних характеристик у себе й в інших учасників освітнього процесу;
- розуміння на основі цього власного психологічного ресурсу;
- усвідомлений вибір шляхів адекватного використання ресурсу в майбутній професійній діяльності через формування вже в студентські роки індивідуального стилю діяльності;
- уміння вибудовувати взаємодію з усіма суб'єктами освітнього процесу в режимі діалогу, партнерства й розвитку, співробітництва й толерантності.

Це дозволить педагогам уникати настільки розповсюдженого зараз стану незадоволеності роботою, відкритого дискомфорту, відчуття безцільно витрачених сил, розладів здоров'я, що є наслідком психологічної некомпетентності, а студентам – зрозуміти себе, творчо розвиватися й усвідомлено рухатися в просторі людського досвіду.

У педагогічній підготовці акценти також розставляються дещо по-новому. Зміна ціннісних орієнтацій у суспільстві або їхня втрата взагалі привели до послаблення підготовки майбутніх учителів до виховної роботи. У наш час стає очевидною необхідність підготовки студентів до виховання патріотів, громадян правової, демократичної держави, які володіють достатнім рівнем толерантності та мають високі моральні принципи.

Підвищується значущість підготовки вчителів, які усвідомлюють свою відповідальність перед дитячою особистістю, готових допомогти їй у самовизначенні, саморозвитку й самореалізації у сучасних умовах.

Що стосується інноваційної педагогіки, то вона повинна, у першу чергу, орієнтуватися на знання студентами критеріїв новизни у педагогічному процесі, на сформованість у майбутніх учителів аналітичних і прогностичних умінь, на знання ними досвіду творчої педагогічної діяльності шкіл різного типу. Такий підхід дозволить молодим учителям не тільки орієнтуватися в процесах, які мають місце в сучасній практиці, але й перебудовуватися відповідно до мінливої політики школи.

У рамках праксеологічного (діяльнісного) компоненту професійно-педагогічна підготовка передбачає досягнення оптимального сполучення фундаментальних і практичних знань; спрямованість освітнього процесу не тільки на засвоєння знань, але й на розвиток мислення; вироблення рефлексивних, комунікативних, реалізаційних здатностей майбутніх учителів гуманітарного циклу; вивчення процедур і технологій; розширення різного роду практикумів, інтерактивних і колективних форм роботи; прив'язування досліджуваного матеріалу до проблем повсякденного життя.

Праксеологічний компонент професійної підготовки вчителів передбачає розгляд теоретичних знань як засобу вирішення практичних завдань, знайомство із сучасними педагогічними технологіями: колективний спосіб навчання, розвиваюче навчання, індивідуально-орієнтована система навчання, теорія вирішення творчих завдань і т. ін.

Професійно-педагогічна діяльність може бути визначена як метадіяльність, тому що зміст підготовки студента – майбутнього вчителя – не може бути внесений ззовні, а може бути вироблений у процесі спеціально організованої діяльності педагогічної практики, яка є центральною ланкою у системі професійної підготовки, коли всі її форми й методи перевіряються й наповнюються змістом, оскільки в остаточному підсумку спрямовані на практичне застосування. Саме в період педпрактики студент засвоює ту рольову поведінку, яка стане згодом визначальною у його професійній діяльності, засвоює образи „Я-Учитель”, „учень” і „діяльність учителя”; має можливість самовираження, творчості,

застосування своїх здатностей, експериментування, дослідницького підходу до своєї діяльності й розвитку особистості. В результаті у студента відпрацьовується педагогічне цілепокладання, педагогічне мислення, педагогічна рефлексія й педагогічна спрямованість.

Морфологічний (структурний) компонент передбачає вдосконалювання структури вищої педагогічної освіти.

Структурна перебудова освіти як усередині навчального закладу, так і ззовні – інтеграція із позаузівськими освітніми установами – вимагає більш детального опрацювання щодо визначення мети й конкретних завдань цього процесу, виходячи із соціально-економічних особливостей розвитку суспільства й системи освіти в сучасних умовах. До них варто віднести:

- перехід системи загальної освіти на 12-річний термін навчання;
- упровадження ступеневості у вищій освіті;
- демографічні зміни в суспільстві;
- попит на фахівців на ринку праці і т. ін.

**Висновки...** Специфіка змісту схарактеризованих компонентів дає можливість сформулювати такі чинники удосконалення системи професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарного циклу в умовах ступеневої системи регіональних педагогічних навчальних закладів:

- посилення соціо- і особистісно-орієнтованого аспекту навчально-виховного процесу за рахунок створення умов вибору траєкторій одержання освіти;
- активне впровадження діяльнісного підходу, спрямованого на розвиток креативності студентів;
- фундаменталізація професійної підготовки за рахунок поглиблення інтегративних зв'язків як між циклами предметів, так і всередині них.

У перспективі подальших наукових пошуків можуть стати проблеми реалізації запропонованої системи у конкретних ступеневих регіональних педагогічних навчальних закладах.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. <http://uk.wikipedia.org>.
2. Маслов В. С. Теорія і практика культурологічної підготовки слухачів і курсантів вищих військових закладів освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / В. С. Маслов. – К., 1998. – 36 с.
3. Анохин П. К. Философские аспекты теории функциональной системы / Петр Кузьмич Анохин. – М. : Наука, 1978. – 235 с.
4. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения / Ян Амос Коменский. – М. : Учпедгиз, 1995. – 297 с.
5. Макаренко А. С. Некоторые выводы из моего педагогического опыта / Антон Семенович Макаренко. – [пед. соч. в 7 т.]. – М. : АПН РСФСР, 1958. – Т. 5. – 244 с.
6. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям / Василий Александрович Сухомлинский. – К. : Радянська школа, 1969. – 296 [213] с.
7. Глузман А. В. Тенденции развития университетского педагогического образования в Украине : дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Глузман Александр Владимирович. – К., 1997. – 479 с.
8. Барбина Е. С. Формирование педагогического мастерства в системе непрерывного педагогического образования: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Барбина Елизавета Сергеевна. – К., 1997. – 471 с.
9. Богданова І. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Богданова Інна Михайлівна. – О., 2003. – 440 с.

#### Анотація

*И.В.Суслина*

#### **Обоснование системы профессиональной подготовки будущих учителей гуманитарного цикла в условиях уровневого образования региональных педагогических учебных заведений**

На основе теоретического анализа ключевых понятий системного подхода в статье обоснована система профессиональной подготовки будущих учителей гуманитарного цикла в условиях уровневого образования региональных педагогических учебных заведений: определены ее методологические основы, цель, факторы влияния, структурные компоненты (аксеологический, онтологический, праксеологический и морфологический).

**Ключевые слова:** система, профессиональная подготовка, учитель гуманитарного цикла, уровневое образование, региональные педагогические учебные заведения.

#### Summary

*I.V.Suslina*

#### **Substantiation of the system of professional training of the future humanitarian teachers in conditions of multi-level education of regional pedagogical educational establishments**

On the basis of the theoretical analysis of key concepts of the system approach the system of professional training of the future humanitarian teachers in conditions multi-level education of regional pedagogical educational establishments is proved: its methodological bases, the purpose, factors of influence, structural components (axiological, ontological, praxiological and morphological) are grounded.

**Keywords:** system, professional training, humanitarian teacher, multi-level education, regional pedagogical educational establishments.

### Вимоги до інтерфейсу прикладних програмних засобів для початкової школи

*В статті обґрунтовані вимоги до інтерфейсу прикладних програмних засобів (оформлення ілюстрацій, текстової інформації, елементів управління, способів навігації в електронному навчальному матеріалі).*

**Ключові слова:** інтерфейс, прикладні програмні засоби, електронні навчальні засоби, початкова школа.

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* Впровадження в початкову школу комп'ютерної техніки ставить перед педагогами, методистами, науковцями та розробниками прикладного програмного забезпечення нові задачі, які полягають не лише у визначенні змісту навчальних курсів, а й у правильному оформленні прикладного програмного забезпечення. Початок вивчення будь-якого нового засобу чи навчального предмету вимагає чітких методичних підходів. Сучасні прикладні програмні засоби мають розвинений інтерфейс. І хоча його побудова може бути різною, все ж існує певна спільність поглядів, яка часто позначається словосполученням „інтуїтивно зрозумілий інтерфейс”. Для того, щоб учні початкових класів могли здобути навички користування елементами управління, необхідно дотримуватися досить жорстких вимог до оформлення дитячих навчальних програм. В більшості міських та деяких сільських школах уже в початкових класах розпочинається знайомство дітей з комп'ютерно-орієнтованими технологіями. Ігрові та прикладні програмні засоби, з якими стикаються учні, закладають основні навички користування комп'ютерними засобами, елементами управління тощо. Від чіткої організації та оформлення навчального матеріалу залежить рівень засвоєння цих навичок та подальша ефективність застосування інформаційних технологій у школі.

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...* Іноді інтерфейсом помилково називають лише зовнішній вигляд програми, картинку на екрані [4]. Насправді, до поняття інтерфейсу потрібно включати спосіб взаємодії між різними частинами програми та користувачем. Уніфікований інтерфейс користувача створюють на основі типових елементів, прийомів, правил відповідно до стандартів та домовленостей, однаковими для усіх прикладних програмних систем, розрахованих на певну обчислювальну платформу [6]. На даний момент основні напрями досліджень лежать у практичній площині, тобто розробка інтерфейсу програмних засобів, розрахованих на дітей молодшого шкільного віку, здійснюється авторськими групами, які створюють певні програмні продукти [3]. Якщо розглянути найбільш поширені в Україні комп'ютерні програми для дітей, то можна помітити значні розбіжності не лише в оформленні, а й у способах управління. Тут можна виокремити два основних підходи. Перший полягає у створенні специфічних елементів управління, які реалізують ігрові та мультимедійні можливості комп'ютерної техніки. Це дозволяє зацікавити дітей, але не дає великої практики користування стандартними засобами операційних систем. Другий підхід полягає у включенні у програмний продукт елементів управління, які передбачаються власне операційною системою [7]. При цьому діти в подальшому значно легше переходять до використання стандартного прикладного програмного забезпечення.

*Формулювання цілей статті...* З метою узгодження підходів до побудови комп'ютерних навчальних програм, розрахованих на використання у початковій школі, необхідно з урахуванням вікових особливостей та методики вивчення певних дисциплін або тем дослідити вимоги до їх інтерфейсів.

*Виклад основного матеріалу...* Під впливом технічного прогресу прикладне програмне забезпечення, в тому числі створене для дітей, зазнавало змін інтерфейсу. Програми, створені для операційної системи MS-DOS, мають свій спосіб управління, дещо відмінний від програм, створених для сучасних ОС з графічним інтерфейсом. Тому використовувати застарілі програмні засоби потрібно виважено. З одного боку, нестандартні методи управління об'єктами можуть на початкових етапах опанування комп'ютерною технікою, дещо дезорієнтувати дитину. З іншого – такі програмні продукти можуть розширити знання учнів та зруйнувати стереотип роботи з елементами управління, тим самим підготувати їх до можливих майбутніх змін у інтерфейсі операційних систем та прикладних програмних засобів. Проте така підготовка, на нашу думку, буде ефективною лише за умови наявності достатніх елементарних навичок володіння комп'ютерною технікою.

Оформлення ілюстрацій, текстової інформації, елементів управління, способів навігації по навчальному матеріалу повинно підпорядковуватись:

- віковим особливостям сприймання учнів;

- можливостям операційної системи;
- навчальній меті програмного засобу;
- стратегії опанування учнями комп'ютерних засобів;
- потребам педагога у виборі методики проведення конкретного уроку.

Таким чином, інтерфейс прикладних програмних засобів, орієнтованих на використання в початковій школі, повинен відповідати певним вимогам.

1. **Простота.** Ця вимога особливо важлива на початкових етапах опанування комп'ютерною технікою. Перевантаженість кадру елементами управління та додатковою інформацією може спричинити розгубленість учня та знизити рівень сприймання матеріалу. Пояснення до використання програмного засобу повинні бути короткими і точними. Якщо пояснення занадто об'ємне, то його доцільніше зробити вчителю в усній формі.

2. **Зручність.** Елементи управління повинні мати розміри трохи більші за стандартні, мають розташовуватись так, щоб не заважати сприйманню інформації і, разом з тим, бути доступними в будь-який момент часу. Перехід між складовими частинами програмного засобу повинен відбуватись швидко і не вимагати від учнів глибоких знань та навичок.

3. **Функціональність.** Усі складові програми повинні виконувати свої функції. Неприпустима двозначність у призначенні елементів управління. Наявність зайвих об'єктів відволікає учнів від навчального процесу. Разом з тим, важливо, щоб програми мали ігрову направленість, оскільки в учнів початкової школи лише відбувається зміна провідної діяльності з ігрової на навчальну. Враховуючи обмеження на час безперервної роботи дитини за комп'ютером, недоцільно у програмах передбачати блоки, які орієнтовані суто на відпочинок учнів. Відпочинок краще організовувати, не використовуючи комп'ютерну техніку.

4. **Дідактична відповідність.** Комп'ютерні програмні засоби підтримки шкільних навчальних курсів мають відповідати структурі навчальної програми. На жаль розробники таких засобів іноді не враховують цієї вимоги, що спричиняє формування в учнів помилкових уявлень, неправильних понять, прогалини у знаннях. Крім того, разом з отриманням нових знань з різних предметів учні повинні засвоювати навички володіння комп'ютерною технікою.

5. **Нейтральність оцінок.** Значна кількість навчальних прикладних програмних засобів здатна пропонувати учню завдання та оцінювати їх виконання. Оцінка, яка виставляється таким чином, має низку переваг. Учні зазначають, що вони більше довіряють об'єктивності комп'ютера, ніж учителя, і згодні швидше отримати негативну оцінку від комп'ютера, ніж від учителя [4]. Це пов'язано з тим, що негативна оцінка вчителя в багатьох випадках супроводжується досить емоційними публічними коментарями і, як наслідок, викликає сильні негативні переживання. А як відомо, діти досить болісно реагують на такі негативні оцінки. Оцінки, отримані за допомогою комп'ютера, не несуть додаткового емоційного навантаження і можуть бути пред'явлені конфіденційно, що досить важливо для невпевнених у собі дітей. Разом з тим, пріоритет оцінювання має належати, передусім, вчителю, котрий добре знає умови, в яких проводилась перевірка знань. Комп'ютерна програма має лише фіксувати кількість правильно виконаних завдань.

6. **Якість зображень.** Сучасні мультимедійні можливості комп'ютерної техніки дозволяють використовувати значний потенціал, який може бути закладений в графічну складову програмного засобу. Дослідження [1] вказують, що реакція на малюнок наближається до реакції на предмет за умови точнішого відтворення ознак предмета у малюнку. Зокрема, при пред'явленні кольорового малюнку латентний період реакції становив 0,9 с, світлотіньового малюнка – 1,2 с, контурного малюнка – 2,5 с. Молодші школярі, маючи невелику кількість накопичених знань та досвіду, ще недостатньо орієнтуються в навколишньому світі і просторі. Тому колір не повинен ускладнювати орієнтування учнів. В уявленні дітей кожен колір відповідає певним предметам та явищам. Наприклад, жовтий колір для дітей – це колір сонця; зелений – трави; червоний – ягід; голубий – неба, води. Будь-яка невідповідність кольору та об'єкта в малюнках створюватиме бар'єр для сприймання інформації. Вдалим прикладом дотримання цього правила можна вважати комплекс навчально-розвивальних програм „Сходинки до інформатики. 2 клас”, де чітко розмежовано кольорову гаму. Враховуючи відкритість та вразливість учнів, автори уникли затемнених кольорів. Важливим є також вибір фону зображення [2] Вивчення особливостей будови об'єкта вимагає нейтрального фону або ж його відсутності. Якщо ж ставиться завдання розглядати об'єкт як частину певного природного, виробничого чи суспільного оточення, його слід розмістити на відповідному функціональному фоні.

7. **Оптимальність.** Розташування елементів управління не повинне заважати сприйманню навчальної інформації. Кількість текстової інформації має відповідати віковим особливостям учнів. Тому розробники повинні здійснювати відбір найважливішої інформації, визначати співвідношення між текстовою та графічною інформацією. Кольорова гама та розташування малюнків не повинні відволікати учнів. Перехід між блоками програми та самими програмами має бути виправданим та не розривати потік інформації.

8. **Захищеність.** Як правило, учні молодшого шкільного віку не достатньо добре володіють клавіатурою та мишкою. Тому при користуванні засобами навігації учні часто роблять невимушені помилки. Натискають не на ті кнопки чи посилання, не потрапляють позначкою курсору по потрібних об'єктах, не здатні віднайти позначку на екрані, плутають клавіші на мишці та клавіатурі та ін. Мета розробників – передбачити засоби захисту, які б дозволяли дітям в разі помилки повторити спробу виконання дій або ж повідомляли про цю помилку. Але засоби захисту не повинні бути занадто жорсткими. Потрібно, щоб учень звикав контролювати свої дії та дотримувався інструкцій.

9. **Інтуїтивність.** Після певного ознайомлюючого періоду діти розпочинають користуватися програмами, які мають досить розвинений інтерфейс. Нерідко програми мають своє оформлення вікна, кнопок, посилань тощо. На початку роботи з кожною програмою вчитель повинен пояснити учням прийоми роботи з нею. Разом з тим інтерфейс програмного засобу має бути інтуїтивно зрозумілий користувачу. Це досягається правильною організацією структурних блоків програми та їх взаємозв'язків, виваженим розташуванням об'єктів на екрані, використанням стандартних елементів управління, нанесенням підписів та малюнків на кнопки. Різноманітність оформлення зовнішнього вигляду програми дозволяє підготувати учня до роботи з більш складним програмним забезпеченням.

10. **Можливість вибору точки входу.** Програмні засоби навчального характеру можуть застосовуватись не лише на одному уроці, а й протягом вивчення теми з метою перевірки та закріплення знань, при повторенні, на уроках узагальнення. Якщо обсяг навчального матеріалу та контролюючих завдань незначний, то він може бути вміщений в одній програмі. Якщо ж розробники передбачили вивчення кількох тем та використовують велику кількість текстової та графічної інформації, то потрібно певним чином здійснити розмежування тем. Доцільно це зробити за допомогою керуючої оболонки, в якій передбачити можливість виконання будь-якої програми. Це дозволить вчителю застосовувати окремі фрагменти програмного комплексу при вивченні різних тем і навіть різних предметів.

11. **Гнучкість.** Процес підготовки та проведення уроку має творчий характер. Вчитель самостійно визначає методику, підбирає та створює дидактичний матеріал. Застосування прикладних програмних засобів на уроці дозволяє підвищити ефективність навчання. Але пріоритет у подачі навчального матеріалу, оцінюванні має належати вчителю. Тому ці засоби мають бути гнучкими. Тобто педагог повинен мати можливість змінювати завдання, які пропонує програма, визначати тип подачі матеріалу, застосовувати окремі малюнки, звукові фрагменти, текстову інформацію поза межами даної програми.

Завдання розробників дитячих прикладних програмних продуктів полягає у виборі пріоритетних вимог до інтерфейсу та реалізації мети програми засобами елементів управління. Важливу роль відіграватиме якість та простота оформлення.

*Висновки...* Комп'ютерні навчальні засоби пройшли довгий шлях розвитку. При цьому викристалізувались певні вимоги, які висувають перед ними реалії сучасного навчально-виховного процесу початкової школи. Потрібно передбачити можливість зручного використання таких програм не лише учнями, а й вчителями з метою підготовки та проведення уроків, самоосвіти тощо.

Розробники знаходяться в творчому пошуку у визначенні оптимального інтерфейсу прикладних програм для дітей. Досягти цього можна лише за умови консолідації зусиль вчителів-практиків, науковців, методистів, програмістів, художників та дизайнерів.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:**

1. Антонов А. В. Информация: восприятие и понимание / А. В. Антонов. – К. : Наукова думка, 1998. – 184 с.
2. Денисенко Л. І. Про вибір ілюстрацій для шкільного підручника / Л. І. Денисенко // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць. – К. : Педагогічна думка, 2003. – Вип. 3. – 344 с.
3. Лапінський В. В. Проектування інтерфейсу програмного засобу навчально-виховного призначення / В. В. Лапінський [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://labconf.ic.km.ua/tezy/docs/54.pdf>
4. Морев И. А. Образовательные информационные технологии [Ч.1. Обучение : учеб. пособ.] / И. А. Морев. – Владивосток : Изд-во Дальневосточного университета, 2004. – 162 с.
5. Практическая психология для педагогов и родителей / [Тутушкина М. К., Хвостиченко Т. Б. и др.]. – М. : Дидактика Плос, 2000. – 352 с.
6. Проектирование пользовательского интерфейса на персональных компьютерах / Под ред. М. Дадашова. – Вильнюс : DBS, 1992. – 186 с.
7. Ривкінд Ф. М. Сходінки до інформатики [експериментальний підручн. для 2 кл. загальноосв. навч. закл. / [Ривкінд Ф. М., Ломаковська Г. В., Колесніков С. Я., Ривкінд Й. Я.]. – К. : АДЕФ-Україна, 2002. – 64 с.

#### **Анотація**

**О.В.Суховирский**

#### **Требования к интерфейсу прикладных программных средств для начальной школы**

*В статье обоснованы требования к интерфейсу прикладных программных средств (оформление иллюстраций, текстовой информации, элементов управления, способов навигации в электронном учебном материале).*

**Ключевые слова:** *интерфейс, прикладное программное обеспечение, электронные обучающие средства, начальная школа.*

Summary

O.V.Sukhovirs'kyi

**Requirements to the interface of the applied software for the primary school**

*The requirements to the interface of the applied software (appearance of illustrations, text information, elements of control, ways of navigation in the electronic teaching course) are grounded in the article.*

**Key words:** interface, applied software, e-teaching tools, primary school.

Дата надходження статті

„23” вересня 2008 р.

УДК 371.134:785

**Т.М.ТІМАШЕВА,**  
аспірант  
(м.Хмельницький)

**Проблеми формування самостійності майбутніх учителів музики у процесі інструментально-виконавської підготовки**

*У статті висвітлюється сутність поняття „самостійність”, розглядаються актуальні проблеми формування самостійності в процесі професійної підготовки майбутніх учителів музики.*

**Ключові слова:** самостійність, навчальна самостійність, пізнавальна самостійність, творча самостійність, учитель музики.

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* В умовах розбудови української держави, динамічного розвитку мистецької та соціокультурної реальності виникає нагальна необхідність забезпечення суспільства професійно компетентними фахівцями, здатними до самостійної, активної творчої діяльності. У зв'язку з цим перед педагогічною наукою постають важливі завдання підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців. Одним із таких завдань є формування в студентів творчої самостійності.

Інструментально-виконавська підготовка є важливою складовою фахової підготовки студентів мистецьких факультетів. Викладач основного музичного інструменту зобов'язаний формувати та виховувати у майбутніх учителів музики самостійність. У мистецтві виконання найбільше цінуються індивідуальність, особисте ставлення до мистецького матеріалу, інтерпретатором якого і є студент. Тому від початку і до кінця навчання треба дбайливо пестити в музикантові його мистецьку індивідуальність. Робити це можна тільки шляхом розвитку самостійності. Людина може знайти себе, індивідуальні риси своєї артистичної натури, якщо шукає сама, а не покірливо виконує вказівки іншого, нехай і досвідченішого, найталановитішого музиканта.

*Аналіз джерел і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...* Результати аналізу наукової, психолого-педагогічної і методичної літератури свідчать, що проблемі самостійності присвячено багато посібників, монографій і статей, але часто зазначене питання розглядається вузько, з позиції якоїсь однієї риси, якості, яка протиставляється іншим. Одні вчені стверджують, що самостійність визначається тільки розумовою діяльністю, інші – тільки мотивами її діяльності, її добровільністю, треті – тільки рисами характеру, поведінки тощо. Але не треба забувати, що діяльність людини багатогранна, і тому треба формувати самостійність людини в цілому, в усіх її проявах.

*Формулювання цілей статті...* Метою статті є аналіз основних підходів до висвітлення сутності поняття „самостійність”, розгляд особливостей різних форм самостійності.

*Виклад основного матеріалу...* Поняття „самостійність” у психологічній літературі трактується як здатність діяти відносно незалежно від інших, без сторонньої допомоги (Л.С. Виготський); особливим чином, не так, як усі (Л.І. Божович). Психологи розглядають самостійність як одну з вольових рис характеру. Вона полягає „в умінні орієнтуватися на власний досвід, знання й переконання, а не на тиск чи прохання з боку інших” [1, 244]. На думку Д.М.Дубравської, самостійною варто вважати людину, якій притаманна сильна воля.

Як зазначається у психологічному словнику, самостійність – це узагальнена властивість особистості, що виявляється в ініціативності, критичності, адекватній самооцінці й почутті особистої відповідальності за свою діяльність і поведінку. Ця її властивість пов'язана з активною роботою думки, почуттів і волі. І цей зв'язок двобічний: по-перше, розвиток розумових і емоційно-вольових процесів є необхідною передумовою самостійних суджень і дій; по-друге, судження і дії, що складаються в процесі самостійної діяльності, зміцнюють і формують здатність не тільки виконувати свідомо мотивовані дії, але й домагатися успішного виконання прийнятих рішень всупереч можливим труднощам [2, 449]. Самостійність особистості також пов'язана з цілеспрямованістю (вмінням поставити перед собою чітку,



реальну мету), наполегливістю (вмінням досягти поставленої мети, здатністю до тривалого напруження енергії), витримкою (вмінням володіти собою).

В Українському педагогічному словнику знаходимо, що самостійність – це одна з властивостей особистості, що характеризується двома факторами: по-перше, сукупністю засобів – знань, умінь і навичок, якими володіє особистість; по-друге, ставленням особистості до процесу діяльності, її результатів і умов здійснення, а також зв'язками з іншими людьми, які складаються в процесі діяльності [3, 297].

Частина науковців (І.А. Архіпова, П.І. Підкасистий, Т.І. Шамова) [4; 5] пов'язує самостійність із інтелектуальними здібностями людини, зокрема вмінням виділяти та конкретизувати проблему, передбачити шляхи її вирішення, висувати гіпотези й аргументувати їх доведення, ставити запитання тощо.

Проблема формування самостійності майбутніх вчителів музики – перш за все проблема вироблення свідомого ставлення до музичного мистецтва [6, 310].

Формування самостійності майбутніх фахівців – це мета діяльності як викладачів, так і студентів. Учитель повинен активно формувати самостійність у навчанні як стосовно оволодіння студентами необхідними знаннями, вміннями й навичками, так і в розумінні створення особистісних ставлень до продуктів її діяльності [3, 297].

Таким чином, самостійність як особистісна властивість характеризується такими взаємопов'язаними чинниками:

- сукупністю знань, умінь і навичок особистості;
- ставленням особистості до діяльності, її результатів та умов здійснення;
- здатністю самостійно мислити й орієнтуватися в нових ситуаціях, критично підходити до оцінки педагогічних фактів і явищ [8, 62].

На підставі викладеного ми умовно виділили такі форми самостійності: побутово-практична, організаторська, навчальна, інтелектуальна, пізнавальна, творча, які тісно взаємодіють між собою. Водночас кожна з них досліджується як особливий об'єкт впливу, як риса особистості, яка може існувати незалежно від іншої.

Самостійність – це насамперед свідоме мотивування дій та їх обґрунтованість, протистояння чужим впливам, прагнення і здатність чинити відповідно до своїх особистих переконань. Вона виявляється нерівномірно і специфічно в різних видах діяльності. Так, побутово-практична і пізнавальна форми самостійності, хоч і мають певну спільність, виявляються в кожному виді діяльності неоднаково.

Деякими вченими доведено наявність взаємозв'язку між навчальною самостійністю та особистісною рефлексією суб'єктів навчання (В.В. Давидов, В.І. Моросанова, Г.А. Цукерман). Самостійність у набутті знань виявляється лише завдяки власній діяльності з появою внутрішньої потреби у знаннях, пізнавальних інтересів, захопленості.

Поняття самостійності щодо навчально-виховного процесу, на наш погляд, не можна трактувати однозначно. Самостійна діяльність розуміється як умотивовані й усвідомлені самостійні дії студента, що завершуються певним результатом. Однак ця діяльність передбачає керування з боку вчителя (як суб'єкта навчально-виховного процесу) діяльністю студента (як об'єкта), управління цим процесом, а саме – спрямування (пояснення мотиву, мети діяльності), проектування (план, структура дослідження тощо), підтримку (навідні запитання, коригування, виправлення, уточнення тощо) (М.І. Алексеев, І.Я. Лернер, К.В. Ярьсько) [9, 96].

Дослідниця І.С. Зоренко вважає самостійною таку навчально-пізнавальну діяльність, яка детермінується усвідомленими цілями, визначеними мотивами й реалізується за допомогою самостійних дій, які потребують розумових, вольових чи фізичних зусиль, і завершуються конкретними результатами.

Внутрішній аспект навчальної самостійності студентів утворюють особистісні мотиви, емоційно-вольові та інтелектуальні зусилля, що спрямовані на досягнення мети діяльності без сторонньої допомоги. До зовнішніх ознак самостійності студентів слід віднести: ініціативність, вміння планувати навчальну діяльність, її трудомісткість, вияв творчої активності, впевненість (непевненість) в успіху, прогностичне та підсумкове оцінювання досягнутого результату.

Підготовка майбутніх фахівців до самостійної діяльності є основною метою всієї музичної педагогіки. Необхідно довести студента до такого ступеня навчання, коли, кажучи словами Г.Г.Нейгауза, педагог стане йому не потрібний.

Мистецтво прекрасне в своїй неповторності. Формування самостійності тісно пов'язане ще з однією важливою проблемою – з вихованням індивідуальності. Це особливо стосується підготовки вчителів музики. Творча індивідуальність – вроджена якість, але її можна виховувати через розвиток у майбутнього фахівця самостійності в роботі [10].

Проведені дослідження дозволили розглядати навчальну самостійність студентів як комплексну особистісну якість, обов'язковий компонент навчально-професійної підготовки фахівців, що реалізується

в процесі самостійної інтелектуальної діяльності з інформаційними потоками в професійно зорієнтованому середовищі. Розвиток навичок самостійної праці повинен розглядатися в контексті виховання почуття обов'язку, професійної відповідальності, старанності, наполегливості в досягненні поставленої мети.

М. Г. Чобітько розглядає формування інтелектуальної самостійності не тільки як стимул високого рівня розвитку, але й як умову свідомого і міцного засвоєння навчального матеріалу [8, с.61].

Проблема самостійної пізнавальної діяльності учнів і студентів досліджувалася в різних напрямках, зокрема: види самостійних робіт і психолого-педагогічні засади їх класифікації (Є.Я.Голант, Л.В.Жарова, П.І.Підкасистий); характер інструктування в самостійному виконанні конкретних прийомів вирішення завдань (М.А.Данилов, Б.П.Єсіпов); мотивація пізнавальної діяльності (А.К.Дусавицький, А.Маркова, Н.Г.Морозова, Г.І.Шукіна); вплив моделювання на розвиток самостійної пізнавальної діяльності (Р.В.Габдреев, І.А.Левіна).

У сучасній дидактиці вважається, що пізнавальна самостійність виявляється в потребі й умінні самостійно мислити, у здатності орієнтуватися в новій ситуації, самому бачити питання, завдання і знайти підхід до їх розв'язання. Самостійність характеризується певною критичністю розуму, здатністю висловлювати свою думку незалежно від суджень інших.

Таким чином, пізнавальну самостійність ми розуміємо як особливу якість особистості, що виявляється у прагненні до постійного самовдосконалення, коли ті, хто навчаються, самостійно одержують знання з різноманітних джерел і використовують їх у подальшому для вирішення інтелектуальних завдань. Така самостійність спрямована на створення кінцевого творчого продукту внаслідок сформованої мотивації, професійних умінь і навичок, організаційно-пізнавальних умінь і здійснюється на підставі пізнавального інтересу як рушійної сили пізнавальної діяльності.

Особливої актуальності в сучасності набула проблема формування умінь і навичок творчої самостійної діяльності. Це завдання цілком закономірно визначено одним із провідних серед тих, що пов'язані з модернізацією змісту освіти: суспільству потрібна інтелектуально й соціально компетентна особистість, здатна самостійно творчо мислити й діяти, застосовувати здобуті знання в нестандартних ситуаціях, неординарно розв'язувати проблеми чи створювати щось нове.

Особливо важливою функцією викладача має стати стимулювання студента до творчої самостійної діяльності й допомога йому розкрити свій внутрішній інтелектуальний та емоційно-вольовий потенціал.

У дослідженнях педагогіки останніх років чітко розмежовано поняття „самостійна діяльність”, „творча самостійна діяльність”, „творча діяльність”.

Досить ґрунтовно питання взаємозв'язку творчої й самостійної діяльності розроблено у працях Б.І.Степанишина. Учений охарактеризував самостійну діяльність за трьома ступенями розвитку самостійності особистості. Він відокремив такі її рівні: самостійно-репродуктивний, репродуктивно-критичний і третій, що завершує формування самостійності, – критично-творчий. Розкриваючи сутність останнього рівня самостійності, методист вказав на вміння „творчо застосовувати здобуті знання, вміння і навички, тобто створювати щось якісно нове” [11, 141].

На думку В. К. Буряка, В. І. Лозової, Г. І. Сороки, в системі показників, що характеризують навчальну творчу діяльність, зазвичай, важливими є такі: самостійність, ініціативність, творча активність [12; 13; 14].

Формуючи самостійність, необхідно стимулювати студентську активність, без якої немислима справжня самостійність. Проте не можна плутати обидва ці поняття. Вони близькі, але не тотожні; не всяка розумова активність означає самостійність. Можна бути активним і не уміти самостійно працювати, і навпаки.

Тому можна зробити висновок, що будь-яка творча діяльність передбачає самостійність у процесі навчання. Але самостійна робота буде творчою лише за умови, якщо вона зумовлює мислительні та практичні дії студента, певним чином організовані вчителем, на критично-творчому та творчому рівнях.

І.Я.Лернер у дослідженнях питань дидактики навчання, визначив творчість (щодо процесу навчання) як форму діяльності, що спрямована на одержання об'єктивних чи суб'єктивних якісно нових цінностей, важливих для формування особистості. У цьому визначенні увага дослідника звернена, насамперед, на форму, результати й значимість діяльності. Ще одне визначення творчої діяльності за І.Я.Лернером є таким: це процес і результат цілеспрямованого навчання, яким можна управляти за допомогою використання спеціальних педагогічних ситуацій, які вимагають від студентів творчої діяльності на доступному для них рівні. Вагомим є теоретичне визначення дидактом творчої складової навчальної діяльності. На думку І.Я.Лернера, навчальна діяльність має творчий характер, коли відбувається:

- самостійне перенесення знань і вмінь у нову ситуацію;
- визначення нової проблеми у традиційній ситуації;
- бачення структури об'єкта, визначення його функцій;

- комбінування і перетворення раніше відомих способів діяльності у процесі розв'язування нової проблеми;

- створення принципово нового методу, способу, підходу, пояснення [9, 79].

На нашу думку, творчий компонент навчання, установлений дидактом, має чітке визначення і розглядається як взаємопов'язана система. Зрозуміло, що самостійне перенесення знань і вмінь у нову ситуацію дозволяє застосувати набуті раніше знання й уміння для розкриття структури нового об'єкта як взаємопов'язано, сукупності сторін, компонентів, елементів. Водночас такі дії дають можливість обґрунтувати функції кожного компонента й об'єкта в цілому, виділити невирішені проблеми, запропонувати власне вирішення, вибрати спосіб розв'язання з відомих раніше чи виробити новий спосіб.

Ми гадаємо, що завдання викладача з основного музичного інструменту – навчити студента самому розібратися у музичному творі і показати результат своєї дослідницької і практичної роботи. Педагог повинен на першому ж уроці прослухати твір до кінця, не зупиняючи, не перериваючи. У всякому, навіть малоцікавому, безпорадному і неправильному спочатку виконанні є крихта цінного – власного ставлення до музики, зернинки індивідуальності, з яких може вирости цікава інтерпретація твору, а зрештою і особистість виконавця. Повага до пошуків і знахідок студента сприяє зміцненню його віри в себе, плідності самостійної творчої праці [10].

Зважаючи на положення психолого-педагогічної науки про творчу самостійну навчальну діяльність, визначаємо її як вид продуктивної навчально-пізнавальної діяльності на основі розвитку творчих здібностей, що забезпечує самореалізацію студентів. Таке навчання передбачає творче здобуття знань, набуття вмінь і навичок та їх застосування, а саме: самостійне використання набутих якостей у нових ситуаціях - комбінування, перетворення відомих раніше способів діяльності, визначення нової проблеми, структури або функцій об'єкта чи розв'язання поставленої проблеми; генерування нових ідей, висунення гіпотез; критичне оцінювання навчального матеріалу або роботи у власних судженнях на основі аналізу, систематизації й узагальнення; обґрунтування думок, доведення їх правильності; створення оригінального нового продукту за допомогою уявлень.

*Висновки і перспективи подальших розвідок...* Ми зупинилися на аналізі особливостей різних форм самостійності майбутніх учителів музики у процесі методичної підготовки. Знання цих особливостей сприятиме підвищенню ефективності педагогічної освіти, оскільки саме здатність самостійно здобувати нові знання, готовність до постійного підвищення освітнього рівня, реалізації особистісного потенціалу становлять зміст персональної компетенції фахівця.

Не претендуючи на всебічне висвітлення цього питання, дана стаття відкриває значний ракурс поставленої проблеми і вимагає подальшого детального дослідження.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:**

1. Дубравська Д. М. Основи психології : [навч. посіб.] / Д. М. Дубравська – Львів : Світ, 2001. – 280 с.
2. Шапар В. Б. Психологічний тлумачний словник / В. Б. Шапар – Х. : Прапор, 2004. – 640 с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
4. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении / П. И. Пидкасистый – М. : Педагогика, 1980. – 240с.
5. Шамова Т. Н. Активизация учения школьников / Т. Н. Шамова – М. : Педагогика, 1982. – 208 с.
6. Смирнов М. К вопросу о развитии самостоятельности учащихся фортепианных классов музыкальных училищ / ред. А. А. Николаева // Очерки по методике обучения игре на фортепиано. – 1965. – Вып. 2. – С. 310 – 336.
7. Корженевский А. Й. До питання про специфіку мислення музиканта-виконавця / ред. та упор. А. Й. Корженевський // Питання фортепіанної педагогіки та виконавства. – К. : Музична Україна, 1981. – С. 29 – 40.
8. Чобітько М. Г. Самовдосконалення студентів – майбутніх учителів – у процесі особистісно орієнтованої професійної підготовки / М. Г. Чобітько // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 1. – С. 53 – 62.
9. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер – М. : Педагогика, 1981. – 186 с.
10. Кравченко Т. Проблеми підготовки піаністів / Т. Кравченко // Музика. – 1973. – № 5. – С. 10-11.
11. Степанишин Б. Викладання української літератури в школі / Б. Степанишин – К. : Проза, 1995. – 254 с.
12. Буряк В. К. Самостоятельная работа учащихся / В. К. Буряк – К. : Знание, 1990. – 48 с.
13. Лозова В. І. Пізнавальна активність школярів / В. І. Лозова – Харків : Основа, 1991. – 111 с.
14. Сорока Г. І. Організація колективної творчої діяльності учнів : метод. реком. / Г. І. Сорока. – Харків : ХДПУ, 1995. – 41 с.

#### *Анотація*

*Т.М.Тимашева*

#### ***Проблеми формування самостійності майбутніх учителів музики в процесі інструментально-исполнительской підготовки***

*В статті освітлюється сутність поняття „самостійність”, розглядаються актуальні проблеми формування самостійності в процесі професійної підготовки майбутніх учителів музики.*

**Ключевые слова:** *самостійність, навчальна самостійність, пізнавальна самостійність, творча самостійність, учитель музики.*

Summary

T.M.Timasheva

**The problems of forming of independence of the future teachers of music in the process of instrumental-performing preparation**

The essence of the term „independence” is illustrated in the article, actual problems of forming of independence of the future teachers of music in the process of professional preparation are examined.

**Key-words:** independence, educational independence, cognitive independence, creative independence, teacher of music.

Дата надходження статті

„04” жовтня 2008 р.

УДК 372. 3: 741. 02

О.М.УДИНА,

кандидат педагогічних наук  
(м.Севастополь, АР Крим)

**Діагностика самостійності у дітей старшого дошкільного віку в образотворчій діяльності (на матеріалі аплікації)**

Стаття присвячена вивченню рівнів самостійності дітей старшого дошкільного віку в образотворчій діяльності (на матеріалі аплікації). У статті виокремлено показники і критерії самостійності дошкільників, подано діагностичну методичку визначення її рівнів.

**Ключові слова:** самостійність, образотворча діяльність, аплікація, діагностика, діагностична методика.

*Постановка проблеми в загальному вигляді та аналіз досліджень і публікацій...* На даний час у теорії і практиці дошкільного виховання спостерігається значний інтерес до проблеми виховання самостійності дошкільників у різних видах дитячої діяльності, зокрема образотворчої. Про це свідчать дослідження Т.Власової, Ф.Ізотової, Т.Комарової, Л.Куцакової, Н.Сакуліної, О.Сафронової, О.Трусової, Н.Шибанової й ін. Актуальність обумовлено протиріччям між збільшенням потреб дошкільної педагогіки до виховання самостійності дошкільників і відсутністю діагностичного механізму визначення її рівня, що допоможе корекції та вихованню вищезначеної якості на етапі дошкільного дитинства. Важливою складовою професійної готовності педагогів до виховання самостійності є орієнтування у критеріях і показниках даного процесу.

*Формулювання цілей статті...* Метою даної статті є подання діагностики самостійності старших дошкільників в образотворчій діяльності.

*Виклад основного матеріалу...* Самостійність дошкільників в образотворчій діяльності включає компоненти, виокремленні на основі аналізу психолого-педагогічних досліджень: цільовий або мотиваційний; змістово-виконавський, процесуально-регулятивний, оцінно-результативний [1; 2; 3; 5].

I. Мотиваційно-цільовий компонент розглядається нами як система потреб, мотивів і цілей, що дозволяють дитині самостійно втілити будь-який зміст в образотворчій діяльності й отримати відповідний результат. Критеріями виступають мотивація й постановка мети, спрямованість на результат.

Показниками є:

- наявність інтересу (потреби) до образотворчої діяльності;
- здатність усвідомити (обґрунтувати) мотиви власної діяльності;
- самостійна постановка мети.

Відповідно до цієї характеристики нами було виділено рівні даного компоненту: низький, середній, оптимальний, високий.

*Низький рівень* характеризується відсутністю потреби в даному виді діяльності, безпорадністю в постановці мети, відсутністю мотивів діяльності або тимчасовим схваленням мети (нагадування мети дорослим), потребою в додатковій стимуляції з боку дорослого.

*Середній рівень* передбачає часткове усвідомлення мети і здатність мотивувати власну діяльність з допомогою дорослого.

*Оптимальний рівень* виявляється у здатності до постановки й реалізації мети, мотивування своїх дій.

*Високий рівень* відрізняється високою вмотивованістю своїх дій, самостійною постановкою й усвідомленням мети діяльності для отримання очікуваного результату.

II. Змістово-виконавський компонент розглядається як система доцільних дій, що ведуть до поставленої мети.

Критеріями виступають: планування й організація образотворчої діяльності, уміння дітей діяти без допомоги дорослого при добірї змісту, засобів і способів виконання зображення.

Показниками є:

- здатність визначати послідовність дій відповідно до мети;
- готовність здійснювати пошук матеріалу, змісту, техніки відповідно до мети;
- образотворчі вміння й навички.

Рівнями прояву виступають:

*Низький рівень* – характеризується відсутністю вміння планувати свою діяльність, невмінням відібрати потрібний для роботи матеріал, обирати засоби і способи для здійснення мети, відсутністю сформованих образотворчих навичок і умінь.

*Середній рівень* включає здатність до планування своїх дій, самостійний пошук окремих матеріалів і інструментів за допомогою (підказки) дорослого. Образотворчі вміння й навички сформовані недостатньо. Діти при виконанні роботи припускаються помилок.

*Оптимальний рівень* виявляється в умінні планувати діяльність, самостійно добирати матеріали й інструменти, необхідні для майбутньої діяльності. Для дитини характерні достатні образотворчі навички і вміння.

*Високий рівень* змістово-виконавського компоненту передбачає самостійне планування роботи, ретельну організацію свого робочого місця й раціональний добір всього необхідного матеріалу й устаткування для здійснення своєї мети. При цьому образотворчі навички й уміння точні, чіткі, відпрацьовані.

III. Процесуально-регулятивний компонент розглядається як система дій зіставлення, порівняння для формування вміння планувати, дотримуватись певної послідовності дій, здійснювати їх корекцію. Критеріями виступають регуляція дій, самоконтроль. Ґрунтується на показниках:

- здатність до регуляції діяльності (проміжний контроль дій);
- готовність знаходити й виправляти допущені помилки (здійснювати корекцію дій).

У зв'язку з цим спостерігаються такі рівні:

*Низький рівень* – відсутнє вміння здійснювати проміжний контроль, спостерігається недостатня регуляція діяльності, відсутнє вміння встановлювати зв'язки між характером дії й отримуваним від неї результатом. Дитина не здатна порівнювати й зіставляти результати. Самоконтроль не сформований.

*Середній рівень* передбачає дії самоконтролю з допомогою або підказкою дорослого, проміжний контроль сформований недостатньо.

*Оптимальний рівень* виявляється в умінні зіставляти, порівнювати, здійснювати корекцію дій у процесі зображення за незначної допомоги ззовні. Самоконтроль сформований.

*Високий рівень* характеризується наявністю проміжного контролю, дії самоконтролю сформовані, здійснюються без допомоги ззовні.

IV. Оцінно-результативний компонент включає систему оцінювання результату з початковим наміром, оцінку себе як діяча, статичної і технічної оцінки діяльності. Критерії включають оцінку діяльності та якості роботи, самооцінку й базуються на показниках:

- уміння зіставляти результати з початковим наміром, задумом (підсумковий контроль);
- уміння оцінювати себе як діяча;
- адекватно оцінювати свою роботу.

Відповідно до цього ми виділили:

*Низький рівень*, що виявляється у відсутності вміння співвідносити отриманий результат з початковим наміром (чи то робота за задумом, за уявленням або за сприйняттям), часто в байдужості до своєї роботи.

*Середній рівень* передбачає наявність уміння співвідносити отриманий результат з початковим наміром, що відповідає йому або не відповідає, тільки за допомогою дорослого або часткове співвідношення, неадекватну самооцінку.

*Оптимальний рівень* характеризується вмінням співвіднести отриманий результат з початковим наміром (самому здійснювати оцінку роботи або шляхом порівняння зі зразками дорослого або роботами інших дітей), адекватною самооцінкою.

*Високий рівень* передбачає адекватне оцінювання роботи (задоволений, незадоволений, порівнює результат із задуманим, прагне привернути увагу до роботи, обіграє її, призначає, дарує кому-небудь, збирається взяти додому, використовувати в іншій діяльності й ін.), самостійно співвідносити отриманий результат з початковим наміром. Дитина адекватно оцінює свої зусилля для досягнення мети й себе як діяча.

Методика вивчення самостійності старших дошкільників в образотворчій діяльності передбачає спостереження за проявами самостійності у старших дошкільників в образотворчій діяльності (на матеріалі аплікації) протягом місяця на заняттях, у процесі самостійної художньої діяльності і за бажанням дітей. Діагностична методика може проводитися в кінці навчального року в середній групі дошкільного закладу з метою виявлення рівнів окремих компонентів самостійності з тим, щоб у літній період здійснити їх корекцію і вивести дитину на певний рівень самостійності.

**Методика 1. Безпосереднє спостереження за самостійною художньою діяльністю дітей.  
Бесіда з дітьми**

**Мета:** виявити наявність бажання займатися аплікаційною діяльністю без використання стимуляції.

**Процедура проведення.** Для визначення мотиваційно-цільового компоненту і його показника - бажання займатися аплікацією - на першому тижні експериментатор спостерігав, чи вдаються діти до даного виду діяльності без спеціальної організації.

**Методичний коментар.** У картах аналізу спостережень фіксується кількість звернень дітей до цього виду діяльності за бажанням, зміст аплікаційних робіт (предметна, сюжетна, декоративна), кількість робіт за раніше вивченими способами зображення, кількість робіт із внесенням доповнень, деталей, використання виразних засобів для виконання задуманого. Фіксувалися використання матеріалів і інструментів (один або в кількох поєднаннях), дії самоконтролю під час виконання роботи, а також оцінка готового продукту й намір його подальшого використання (як сувенір, подарунок, атрибут до гри, прикраси тощо). При цьому експериментатор не готує робоче місце дитині, а надає їй можливість відібрати все необхідне устаткування й матеріал, визначити вид і зміст аплікації. Після спостережень до всіх дітей, незалежно від участі у процесі аплікаційної діяльності, ставляться запитання:

- Тобі подобається працювати з папером? Як ти думаєш, для чого призначений папір?
- Ти любиш заняття аплікацією? Чи ти займаєшся аплікацією вдома? А у вільний час у групі?
- Що ти любиш зображувати?
- Як можна використовувати отримані аплікаційні зображення?

Отримані дані фіксуються в картах аналізу самостійності кожної дитини, де вказується кількість звернень до аплікації за тиждень, кількість створених аплікацій, зміст аплікації (предметна, сюжетна, декоративна), види аплікації, аплікаційна техніка, аплікаційний матеріал, як здійснюється проміжний контроль, самоконтроль, як здійснюється підсумковий контроль, як використовується готова аплікаційна робота.

**Методика 2. Вузкоспеціалізоване спостереження з прихованою позицією спостерігача**

**Мета:** виявити наявність бажання займатися аплікацією за допомогою зовнішніх стимулів.

**Процедура проведення.** На другий тиждень на видне місце викладається незвичний матеріал: різні види паперу (кольорові паперові серветки, оксамитовий, цигарковий, кольоровий, пакувальний папір тощо), природний матеріал, тканина, вата, засушені рослини, насіння і так далі.

**Методичний коментар.** У діагностичних картах фіксується кількість звернень до даного виду діяльності, матеріали, що спонукають дітей до діяльності, а також кількість звертань до вихователя – непряме керівництво (за порадою з приводу використання матеріалу, за порадою щодо визначення змісту роботи, за вказівкою з приводу способу дій, з метою поліпшення якості готового продукту, з приводу його використання в життєдіяльності).

**Методика 3. Безпосереднє спостереження за аплікаційною діяльністю.**

**Мета:** визначити мотивацію й уміння дітей ставити мету при виконанні завдання.

**Процедура проведення.** Для визначення таких показників самостійності, як мотивація, постановка й усвідомлення мети, дітям пропонується виконати завдання „Виріж і наклеї, що хочеш” (предметна, сюжетна, декоративна – на вибір дитини).

Після виконання першого завдання дітям ставляться запитання:

- Розкажи, що ти виконав? Для чого?
- Чому ти використовував таку форму, (колір) для її зображення?
- Для кого призначена твоя робота?

**Методичний коментар.** Оцінка мотивації й постановки мети здійснюється після виконання завдання й бесіди.

**Методика 4. Вузкоспеціалізоване спостереження з відкритою позицією спостерігача.  
Бесіда з дітьми.**

**Мета:** визначити вміння планувати аплікаційний процес, організувати своє робоче місце, володіння аплікаційними вміннями й навичками.

**Процедура проведення:** Для виявлення змістово-виконавського компоненту і його показників на четвертому тижні експериментатор пропонує дітям виконати завдання: „Навчи ігровий персонаж виконувати аплікацію”. При цьому педагог удається до ігрової мотивації: „Наш Петрушка дуже хоче навчитися робити аплікацію так, як це робиш ти. Адже ти вмієш виконувати аплікацію і знаєш, як потрібно правильно робити. Ти допоможеш йому навчитися?”.

У разі утруднення дитині додатково ставляться запитання:

- Як виконуватимеш завдання? Що спочатку, що потім?
- Який матеріал потрібний для роботи?
- Як потрібно працювати з ножицями?

**Методичний коментар.** При виконанні цього завдання враховується вміння дитини самостійно

замислювати майбутнє зображення, визначати вид аплікації, продумувати композицію, відбирати необхідні матеріали й інструмент для реалізації задуманого відповідно до виду й техніки виконання роботи, визначати етапи аплікаційної діяльності (спочатку вирізати, потім викласти в певній послідовності зображення й після цього наклеїти). Виконання цього завдання дозволяє повною мірою визначити володіння навичками й уміннями аплікаційної діяльності.

**Методика 5. Вузкоспеціалізоване спостереження з відкритою позицією спостерігача.**

**Мета:** виявити вміння самостійно оцінювати готову роботу й себе як діяча.

**Процедура проведення.** Для виявлення оцінно-результативного компоненту і його показників дитині пропонується оцінити виконану готову роботу й себе як діяча, помістивши її у відповідному ряду виставки: у верхньому ряду – для кращих робіт, у середньому – для хороших, у нижньому – для не дуже хороших, у яких є помилки.

**Методичний коментар:** При виконанні завдань фіксується кількість звернень до вихователя – непряме керівництво: за порадою з приводу використання матеріалу, визначення змісту роботи, за вказівкою з приводу способу дій, з метою поліпшення якості готової роботи, з приводу її використання в життєдіяльності.

Таким чином, методика передбачає аналіз аплікаційного процесу й готового продукту аплікаційної діяльності, починаючи від самостійного визначення мети, розгорненого планування, виконавських дій до отримання й оцінки результату діяльності. При вивченні й аналізі самостійної художньої діяльності звертається увага на такі моменти:

- зв'язок самостійної аплікаційної діяльності з іншими видами дитячої діяльності;
- форми організації діяльності (індивідуальна, групова, колективна, сумісна з вихователем);
- місце і час в режимі дня старших дошкільників;
- місце організації діяльності; наочно-розвиваюче середовище;
- кількість дітей, що займаються самостійною діяльністю, хронометраж (тривалість) діяльності окремих дітей;
- як часто протягом дня (тижня) діти займаються аплікаційною діяльністю;
- за чиєю ініціативою виникає діяльність, наскільки діти нею захоплені;
- зміст, тематика й різноманітність готових робіт;
- джерела виникнення тем, задумів (враження від навколишнього життя, з особистого досвіду, від сприйняття картин, зразків);
- якість дитячих робіт (виразність, оригінальність, акуратність виконання, творчі прояви);
- вияв цікавості дітей до результату роботи (показують дітям, дорослим, розглядають, обмінюються враженнями, використовують результат в інших видах діяльності), ставлення вихователя до результату діяльності.

У ході спостереження за аплікаційною діяльністю можна використовувати зведені діагностичні карти, які заповнюються за допомогою умовних позначок, представлених у таблиці 1.

**Таблиця 1**

**Діагностична карта визначення самостійності в дошкільників в аплікаційній діяльності**

№ з/п	Діти	Загальні вміння							Спеціальні вміння		
		постановка мети	мотивація	добір необхідних матеріалів та інструментів	організація робочого місця	планування дій	культура діяльності	оцінка якості готової продукції	аплікаційні дії	дії самоконтролю (промійний підсумковий)	різні аплікаційні
1	Люда	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2	Таня	+	+	+	*	+	*	+	+	x	+

**Умовні позначки:**

(0) – відмова від діяльності;

(-) – не засвоїв дії, не оволодів уміннями, низька якість роботи;

(\*) – оволодіває за допомогою дорослого, за умови додаткової стимуляції, якість виконання середня;

(×) – оволодів, засвоїв, але не до кінця, припускається помилок, достатнє володіння навичками й уміннями;

(+) – самостійне володіння навичками, уміннями, висока якість виконання.

Дана методика допоможе педагогам визначити рівні самостійності в дітей старшого дошкільного віку в аплікаційній діяльності й намітити програму корекції окремих компонентів самостійності. Діагностика апробована результатами дисертаційного дослідження автора.

*Висновки...* Таким чином, діагностика самостійності в образотворчій діяльності може проводитися на початку і наприкінці навчального року з метою встановлення початкового рівня самостійності, а також у ході навчання старших дошкільників, для того, щоб контролювати, вносити корективи, виявляти окремі методичні прийоми, визначати перспективи подальшої роботи з виховання самостійності в дошкільників.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Абульханова-Славская К. А. Типология активности личности / К. А. Альбуханова-Славская // Психологический журнал. – 1985. – Т. 6. – С. 3–18.
2. Григорьева Г. Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. / Галина Григорьевна Григорьева – М. : Академа, 1999. – 344 с.
3. Зинченко В. П. Воспитание самостоятельности у детей 5-го и 6-го года жизни в процессе занятий по рисованию : автореф. дис. на получение науч. степени канд. пед. наук / В. П. Зинченко. – М., 1986. – 16 с.
4. Котляр В. Ф. Изобразительная деятельность дошкольников / Владимир Филиппович Котляр. – К. : Радянська школа, 1986. – 184 с.
5. Шибанова Н. Я. Воспитание самостоятельности в рисовании у детей младшего дошкольного возраста // Учёные записки Пермского гос. пед. ин-та. – 1971. – Т. 74. – С. 43 – 63.

#### Анотація

*Е.М.Удина*

#### *Диагностика самостоятельности в детей старшего дошкольного возраста в образотворческой деятельности (на материале аппликации)*

Статья посвящена изучению уровней самостоятельности старших дошкольников в изобразительной деятельности (на материале аппликации). Автором выделены критерии и показатели самостоятельности, описана диагностическая методика определения уровней самостоятельности

**Ключевые слова:** самостоятельность, изобразительная деятельность, аппликация, диагностика.

#### Summary

*O.M.Udina*

#### *Diagnostics of independence of the children of pre-school age in the imitative activity (on the material of appliqué)*

The article deals with the examining of the levels of independence of older pre-schoolers in graphical activity (on the material of appliqué). The marks and the criteria of independence of pre-schoolers are accentuated by the author of the article, the diagnostical methodics for definition of levels of independence is described.

**Key words:** independence, graphical activity, appliqué, diagnostics.

Дата надходження статті

„16” жовтня 2008 р.

УДК 371.134:340:004.9

**О.С.ФЕДОРЧУК,**

*аспірант,*

*(м.Хмельницький)*

#### **Формування аксіологічного компоненту інформатичної компетентності при підготовці майбутніх правознавців**

У статті обґрунтовано визначальне значення використання інформаційно-комунікаційних технологій при розв'язанні фахових задач з різних галузей права для формування аксіологічного (ціннісно-мотиваційного) компоненту інформатичної компетентності майбутніх правознавців.

**Ключові слова:** підготовка спеціаліста, інформатизація суспільства інформатична компетентність, мотивація, ціннісне відношення.

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* Підготовка компетентного спеціаліста для майбутнього європейського ринку праці є важливими завданнями сучасної педагогічної теорії та практики вищої школи. Для суспільства взагалі та кожного його члена зокрема є важливою підготовка компетентних фахівців, які володіють сформованими професійними знаннями й уміннями. Становлення особистості професіонала успішно здійснюється лише в тому випадку, коли в процесі навчання



формується система адекватних професійних уявлень, які найбільше впливають на формування життєвих планів особистості, організують і спрямовують її активність, надають їй своєрідний, неповторний індивідуальний і соціальний статус. Наявні в суб'єкта професійні уявлення впливають на його професійний розвиток, і, поряд з іншими особистісними характеристиками (інтересами, цінностями, ідеалами і т.д.), виступають як регулятори професійного самовизначення.

Основу інформатичної компетентності людини складають її усвідомлені і сформовані інформатичні потреби, при цьому в змістовому аспекті означену компетентність ми розуміємо як сукупність знань про джерела інформації і різні форми інформатичної діяльності, умінь та навичок використання інформаційно-пошукових систем для розв'язання професійних задач. Визначальним стимулом для такої діяльності, зазвичай, є інформаційні потреби, які формуються у процесі професійної підготовки майбутнього правознавця з інформаційних технологій і виступають домінуючим мотивом у освоєнні ІКТ лише тоді, коли майбутній спеціаліст усвідомлює їх доцільність і значення для фахової діяльності. Мотивація для постійного освоєння та вдосконалення інформаційно-комунікаційних технологій є визначальною у формуванні компетентного спеціаліста. Студент, усвідомивши соціально значущі цінності, здатний змінювати себе самого і навколишній світ. Зміни у собі, переоцінка цінностей, створення власної ціннісної шкали забезпечують усвідомлення власного майбутнього, іншими словами формується особистість майбутнього юриста, який володіє інформаційно-комунікаційними технологіями, професійно компетентного, конкурентоздатного, готового до перетворень, адаптації та змін умов життя. Без ціннісної орієнтації „знання залишаються нереалізованими, а проекти не мають перспективи реалізації, допоки майбутнє не буде усвідомлено як „очікуване, бажане” [1, 105].

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми...* На сьогодні вчені С. Л. Рубінштейн, А. К. Маркова, І. О. Зимняя, Т. І. Левченко та ін. розглядають мотивацію учіння як сукупність митиваційних чинників, що спонукають майбутнього спеціаліста до активної пізнавальної діяльності у засвоєнні знань умінь та навичок із використанням засобів їх самостійного набуття. О. А. Хуторской, В.В. Краєвський, Т. І. Ковальова М. Ю. Бухаркина [2,3] та ін. визначають мотивацію як складову компетентності (готовності майбутнього спеціаліста).

*Формулювання цілей статті...* Посилення мотивації освоювати інформаційно-комунікаційні технології, використовувати їх під час навчального процесу та у майбутній професійній діяльності обумовлюється використанням означених технологій майбутніми правознавцями для розв'язання фахово-орієнтованих задач.

*Виклад основного матеріалу...* Ми вважаємо, що інформатична компетентність – це інтегративна властивість особистості, що є результатом процесів добору, засвоєння, переробки, трансформації і генерування інформації в особливий тип предметно-специфічних знань, які є основою для прогнозування, вироблення, прийняття і реалізації оптимальних рішень у різних сферах діяльності. Структура компетентності визначається її складовими. У педагогічній науці виділяють гносеологічну, антиципації, регулювання діяльності, саморегулювання, адаптації, аксіологічну та інтеграційну складові компетентності.

У структурі категорії „інформатична компетентність” ми виділяємо компоненти *когнітивно-змістовий (гносеологічний), операційно-технологічний (праксеологічний), ціннісно-мотиваційний (аксіологічний)*. Останній сприяє входженню майбутнього спеціаліста-правознавця у виробничий процес, забезпечує вибір фахово-важливих ціннісних орієнтацій, характеризує ступінь його мотиваційних спонукань, які визначають ставлення означеного спеціаліста до професійної діяльності і до життя в інформаційному суспільстві.

Аксіологічний компонент інформатичної компетентності дозволяє співвіднести реальність з поглядами, уявленнями, переконаннями, ідеалами особи і визначає систему цінностей, систему етичних і інших соціальних норм, принципів, ідеалів, установок, їх функціонування в конкретних історичних умовах. Причому, ми виходили з розуміння того, що якість освіти фахівця визначається не тільки певним об'ємом знань і сукупністю умінь та навичок, але і ставленням до процесу пізнання, до інформації, до себе, до професії юриста і, на наш погляд, це є немаловажним у розвитку особистості майбутнього спеціаліста-правознавця.

Аксіологічний компонент безпосередньо пов'язаний з терміном „мотивація”.

Мотивацію можна визначити як сукупність причин психологічного характеру, що пояснюють поведінку людини, його спрямування, активність і пасивність. Мотивація пояснює цілеспрямованість, організованість і стійкість діяльності, спрямованість на досягнення певної мети, напрям діяльності визначає домінуючий мотив. Мотивація не є статичною, вона динамічна. Обумовлена взаємодією мотивів, інтересів, потреб особи вона розвивається і змінюється в процесі життєдіяльності. Тим самим, мотивація виступає, з одного боку, як сукупність мотивів, з іншого – як динамічний процес, що визначає напрям діяльності.

Ми вважаємо, що домінуючий мотив вивчення інформаційно-комунікаційних технологій обумовлюється ціннісним відношенням майбутнього спеціаліста-правознавця до обраної професії. На

практиці майбутні спеціалісти-правознавці усвідомлюють значення ІКТ тільки тоді, коли ці технології дають змогу значно швидше, ефективніше і якісніше вирішувати професійні завдання.

Аналізуючи аксіологічний аспект інформатизації юридичної освіти, ми виділили декілька рівнів ціннісного відношення до вивчення інформаційно-комунікаційних технологій (*прихований* – стійко-негативний, *імовірнісний* – що коливається, *актуальний* – стійко-позитивний).

Важливість мотивації при вивченні дисципліни „Інформатика та інформаційні технології у правознавстві” є незаперечною. Саме мотивація у багатьох випадках обумовлює і забезпечує успішність навчальної діяльності, тому нашим завданням стало виявлення основних мотивів вивчення інформатики та інформаційно-комунікаційних технологій та вплив на їх зміну педагогічних умов, які повинні забезпечити готовність майбутніх правознавців використовувати означені технології при вивченні фахово-визначальних дисциплін та у майбутній фаховій діяльності. З огляду на це визначальними при вивченні та застосуванні інформаційно-комунікаційних технологій повинні стати саме професійні мотиви.

Для забезпечення формування аксіологічної складової фахово-інформатичної компетентності виявлено основні мотиви вивчення інформатики та інформаційно-комунікаційних технологій та їх використання при вивченні фахово-визначальних дисциплін та у майбутній фаховій діяльності. Ми стверджуємо, що визначальними для вивчення та застосування інформаційно-комунікаційних технологій у майбутній фаховій діяльності повинні стати саме професійні мотиви. З цією метою було проведено анкетування студентів відповідно першого та четвертого курсів юридичного факультету. Анкетування проводилося упродовж двох навчальних років для студентів перших курсів та для цих самих студентів, коли вони навчалися уже на четвертому курсі. У запропоновану анкету були внесені запитання, які можна поділити на такі групи мотивів: соціально-побутові, навчально-пізнавальні; професійні та меркантильні. У анкеті студентам пропонувалося оцінити за 5-ти бальною шкалою мотиви вивчення дисципліни „Основи інформатики та комп’ютерної техніки”. Відповіді на запитання анкети дали 527 студентів.

Щоб дослідити зміну простору мотивів побудовано математичну модель. Введено векторний простір мотивів  $M=(\mu_1 \mu_2 \mu_3 \dots \mu_n)$ , який складається з наступних елементів:

- $\mu_1$  - підвищити свій загальноосвітній рівень;
- $\mu_2$  - успішно скласти іспит;
- $\mu_3$  - цікаво вивчати;
- $\mu_4$  - може згодитися у майбутній професії;
- $\mu_5$  - розширити світогляд;
- $\mu_6$  - для підготовки до занять;
- $\mu_7$  - для можливості спілкування;
- $\mu_8$  - для оперативного отримання щоденної інформації про події у світі;
- $\mu_9$  - для наукової роботи;
- $\mu_{10}$  - при проходженні виробничої практики;
- $\mu_{11}$  - уникнути покарання за неуспішність;
- $\mu_{12}$  - для знайомства з фахово-важливою (визначальною) інформацією;
- $\mu_{13}$  - для мультимедійних розваг;
- $\mu_{14}$  - контролюють батьки;

Таким чином отримано сукупність мотивів, яку можна розкласти на чотири основних (базових) вектори - соціально-побутовий, навчально-пізнавальний; професійний та меркантильний. Усі інші вектори цього простору можна розкласти за цими основними базовими векторами, тобто, будь-який мотив можна подати як лінійну комбінацію чотирьох основних груп мотивів.

#### Отриману систему рівнянь

$$Ax=B,$$

де  $A$  – базисна матриця мотивів;

$B=(v_1, v_2, \dots, v_{14})$  – вектор, що описує будь-який мотив;

$v_i = \kappa_i * 0,2$ , де  $\kappa_i$  – оцінка за п’ятибальною шкалою, виставлена даному мотиву конкретним студентом; (щоб перейти до вагових коефіцієнтів, кожну оцінку помножимо на 0,2)

$x=(x_1, x_2, x_3, x_4)$  – коефіцієнти лінійної комбінації для кожного базового мотиву (вага значення конкретної групи мотивів):

- $x_1$  – соціально-побутових;
- $x_2$  – навчально-пізнавальних
- $x_3$  – професійних
- $x_4$  – меркантильних,

розв’язано з використанням методики, запропонованої Дж. Уілкінсоном та К. Райншем.

Результати анкетування свідчать, що найбільш значимими для студентів є соціально-побутові та меркантильні мотиви. Найбільшої ваги набрали мотиви: для можливості спілкування, для мультимедійних розваг, успішно скласти іспит.

Професійні мотиви мають *прихований (стійко-негативний) рівень*.

Після закінчення вивчення дисципліни „Основи інформатики та комп'ютерної техніки”, на 17% зросла вага навчально-пізнавальних мотивів. Даний факт засвідчує результативність формування базового рівня підготовки студентів з інформатики та ІКТ. Разом з тим практично не змінилася вага соціально-побутових, та меркантильних мотивів, низьким залишився рівень ваги групи професійних мотивів. Даний факт підтвердив необхідність формування фахово-інформатичної компетентності, що дасть змогу гарантувати майбутнім юристам можливість активного використання інформаційно-комунікаційних технологій у фаховій діяльності.

Результати анкетування, отримані до вивчення фахової дисципліни „Правове регулювання соціального захисту”, дали підстави стверджувати, що науково-дослідна та самостійна робота студентів, виробничі практики, рівень інформатизації навчального закладу, життєдіяльності студентів і викладачів, а також загальний рівень інформатизації суспільства значно змінили вибір мотивів у майбутніх юристів вивчати, вдосконалювати та застосовувати інформаційно-комунікаційні технології. На 22%, у порівнянні із результатами, отриманими на анкетування, зріс вибір студентами навчально-пізнавальних мотивів та на 47% зменшився вибір меркантильних мотивів. Стабільним залишився вибір соціально-побутових мотивів та практично не змінився вибір фахових, їх рівень визначено як *імовірнісний (що коливається)*.

Аналіз результатів, отриманих після того, як студенти використали інформаційно-комунікаційні технології для розв'язання фахових задач під час вивчення дисципліни „Правове регулювання соціального захисту” у якій студенти розв'язували юридичні задачі означеного профілю із використанням спеціалізованої інформаційно-пошукової системи „ЛІГА:ЗАКОН”) показали, що відбулася зміна у виборі пріоритетних мотивів. На 66% зменшився вибір меркантильних мотивів, соціально-побутові та навчально-пізнавальні мотиви залишилися, практично, на тому ж рівні, але значне місце займає мотив можливості використовувати інформаційні технології для наукової роботи, який був відсутній на початку експерименту, показники у групі професійних зросли більше, як у два рази, рівень фахових мотивів визначено як *актуальний (стійко-позитивний)*.

*Висновки...* Дані про зміну мотиваційної сфери дають підстави зробити висновок про те, що визначальним у зростанні ваги значення професійних мотивів є використання інформаційно-комунікаційних технологій при підготовці майбутніх правознавців до занять із фахово-визначальних дисциплін.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Кабанова-Меллер Е. Н. Психология формирования знаний и навыков у школьников / Е. Н. Кабанова-Меллер. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1962. – 376 с.
2. Краевский В. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В. В. Краевский, А. В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 3-10.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : [учеб. пособ. для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров] / [Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; под ред. Е. С. Полат]. – М. : Академия, 2000. – 272 с.

#### *Аннотация*

*О.С.Федорчук*

#### **Формирование аксиологического компонента информатической компетентности будущих юристов**

*В статье обосновано определяющее значение использования информационно-коммуникационных технологий при решении юридических задач для формирования аксиологической составной информатической компетентности будущих юристов.*

**Ключевые слова:** *подготовка специалиста, информатизация общества, компетентность, мотивация, ценностное отношение.*

#### *Summary*

*О.S.Fedorchuk*

#### **Formation of the Axiological Component of the Informatics Competence of the Future Lawyers**

*The main meaning of usage of information-communicative technologies by the decision of legal tasks for the formation of the axiological component of informational competence of future lawyers is presented in the article.*

**Key words:** *training of a specialist, informatisation of the society, competence, motivation, value attitude.*

### Підготовка майбутніх учителів початкових класів до роботи з абетковим матеріалом на уроках навчання грамоти

*Стаття присвячена процесу підготовки майбутніх учителів до роботи з абетковим матеріалом під час навчання грамоти. Проаналізовано критерії відбору такого дидактичного матеріалу відповідно до освітніх цілей, місця та методичних прийомів роботи з текстами абеток.*

**Ключові слова:** *підготовка майбутнього вчителя, навчання грамоти, абетковий матеріал*

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* Нові тенденції розвитку освіти України поставили перед вищою школою низку важливих завдань і зумовили певні зміни в організації та змісті праці вчителя, пошуку нових технологій навчання, що актуалізує проблему піднесення рівня професійної підготовки педагогічних кадрів.

Тому сьогодні надзвичайно актуальним, одним із головних завдань у вирішенні цієї проблеми є „озброєння майбутнього вчителя багатством уроку. Він має досконало оволодіти методикою організації навчально-виховного процесу на уроці, способами застосування пошукових та репродуктивних методів; формами стимулювання активності учнів, організації аналітично-синтетичної діяльності; добром ефективних методів та прийомів з урахуванням характеру навчального матеріалу і ступеня його засвоєння; системою контролю знань, умінь і навичок” [4, 3].

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...* Навчання грамоти як один з розділів методики викладання української мови в початкових класах займає належне місце в системі професійної підготовки учителя початкових класів. Така підготовка, на думку Н.Деркач, „передбачає піднесення не тільки теоретичного рівня знань студентів, а й формування практично-методичних умінь, які необхідні вчителю, розвиток професійної самостійності, інтересу до майбутньої професії” [3, 3].

Оволодіння грамотою для першокласників, як стверджує М.С.Вашуленко, „має стати природним процесом, який хоча б у загальних рисах буде подібним до засвоєння дитиною рідного мовлення у ранньому віці” [1, 3]. Позитивні мотиви до оволодіння читанням та письмом можна сформулювати тільки за умови, якщо на уроках грамоти пануватиме бадьора, оптимістична атмосфера, яка б виключала психічну та фізичну перевтому, пригнічення або приниження дитячої особистості. Навчання грамоти для дітей являє поступовий перехід від гри, яка в дошкільному віці є провідною, до початкових форм навчальної діяльності. „Діти успішніше оволодівають складними аналітико-синтетичними діями, якщо ці дії організувати у формі гри, яка може перетворитися для них на серйозну діяльність, сприятиме їхньому навчанню, вихованню і розвитку” [1, 4].

Основне завдання сучасної початкової школи – це формування мовленнєвої особистості молодшого школяра. У час навчання грамоти така робота починається з аудіювання на рівні звуків у добукарний та букварний період. Набір слів як дидактичний матеріал для артикуляційно-слухових вправ становить цікавість для дітей лише перших кілька разів, далі вчителю необхідно шукати мовний матеріал, що буде приваблювати своєю логікою, ритмомелодичним малюнком, римами та художнім змістом. Методична робота з формування фонематичного слуху молодших школярів логічно продовжується у букварний період під час вивчення букв українського алфавіту. Саме тому Г.П.Коваль, Р.В.Павелків пропонують під час сприйняття нового матеріалу, його усвідомлення та осмислення, розвитку навичок читання звернутися до вірша абетки, з яким доцільно провести звукову аналітичну роботу [4, 8], а Г.М.Сапун, М.О.Пачашинська вводять роботу з віршами такого характеру в уроки письма [8, 24].

*Формулювання цілей статті...* Реалізація будь-якого методичного прийому на уроці вимагає від вчителя відбору доступного, цікавого дидактичного матеріалу. На жаль, підручники для 1 класу – букварі – не містять достатньо мовного матеріалу для роботи впродовж 35 хвилин. На допомогу вчителю приходять посібники з абетковим матеріалом, де вміщено текстовий матеріал та вправи різного рівня складності та призначення. Наша стаття має на меті розкрити процес підготовки майбутнього учителя до роботи з абетковим матеріалом, який відповідає різноманітним дидактичним цілям.

*Виклад основного матеріалу...* У процесі оволодіння методикою викладання української мови у початкових класах студенти повинні оволодіти критеріями відбору та способами використання абеткового матеріалу на уроках навчання грамоти.

Увесь абетковий матеріал можна класифікувати за кількома ознаками:

1) авторські та народні тексти (загадки, вірші, прислів'я, приказки, дитячий фольклор);

2) за формою: двовірші, катрени, акровірші;

3) за фонетичним наповненням: скоромовки, чистомовки, звуковірші;

4) за методичним призначенням: тексти для орфоепічних вправ, для графічних завдань, лінгвістичні ігри, логічні задачі.

Книги, де вміщено абетки, представлені одноавторськими збірками абетками (Я.Паладій [6], Л.Савчук [7]) та посібниками, де зібрано авторські та народні тексти (упорядники Л.Вознюк [5], Л.Ярешко [2]). Монографічні абетки доцільно використовувати на уроках на етапі роботи з дитячою книгою, оскільки вони гарно ілюстровані, для кожної літери відведено окрему сторінку. Посібники, де зібрано різні абетки, теж упорядковано за алфавітним принципом, але вони зазвичай призначені тільки для вчителя, який відбирає необхідний мовний матеріал для спостереження на уроках навчання грамоти.

У посібниках абетковий матеріал представлено творчістю таких письменників, як:

- Н. Забіла (чотиривірші доцільно використовувати для актуалізації знань на уроках письма нової букви): *Качки край копанки клопочуть, Качаток кличуть під комиш, Кача впіймати кішка хоче, Катруся киці каже: – Киш!*;

- М.Романченко (акровірші призначено для удосконалення навичок читання та формування логічного мислення в післябукварний період): *Носять цей цукристий сік Ех і дружні бджоли з цвіту! Кожна з них із року в рік Так бере його щоліта. А для тебе не секрет, Роблять з чого бджоли мед?;*

- О.Кононенко (вірші можна використовувати як матеріал для підготовчих артикуляційно-слухових вправ): *Кінь катає дитлахів, Кіт Мурко ковбаску з'їв. Квокче квокча: – Ко-ко-ко! Кінь ці витівки, Мурко!*;

- В.Гринько: а) ритмізовані тексти, придатні для завчання текстів напам'ять: *Вишиваю вишиваночку Я для братика Іваночка. Вишиваночка у вишеньках, Ягідками рясно вишита. Вся в мережках вишиваночка – Подарунок для Іваночка;* б) абетковий матеріал, призначений для роботи на уроках читання та письма при характеристиці форми букв: *А яка ж та буква А? Що нагадує вона? Досить схожих є прикмет; Мов шпаківня, мов намет, Мов курінь, що на баштані, Буква А здалася Тані;* в) скоромовки використовують для закріплення артикуляції звуків: *Барабанчик бухав, бухав, Барабанив я і слухав. А бабуся каже: – Досить! Бач, Богдан побухать просить! – Дав я брату барабан, Хай побухає Богдан;*

- І.Січовик: а) одна з абеток придатна для організації Свята прощання з Букварем: *Стали букви у рядок І побігли в дитсадок. Хто у них за ватажка? Ну, звичайно, буква А;* б) тексти для лінгвістичних ігор наприкінці уроків з вивчення нової букви: *- Ей, стовпчику! – Я не стовпчик... – Ех, хлопчику! – Я не хлопчик. – хто ж ти? – Буква І! – що в тебе на голові – Шапка? – Ні... Крапка;* в) загадки-добавлянки: *В зеленім лісі побував Якийсь художник – і поволі Дерева перефарбував У золотисто-жовтий колір. – Ти хто такий? – Чому тебе не бачив досі? – То придивися – хтось озвався, І ти тоді побачиш... осінь;*

- Г.Чубач: а) цикл віршів для орфоепічної та фонетичної роботи: *А маленька наша Алла Рушничок на річці прала. Мама Аллі говорила: – Ти б його уже сушила! Але Алла – Тільки прала. Як сушить – вона не знала;* б) вірші, призначені для переходу від звукової роботи до графічної: *А – в алфавіті – найперша! А – в алфавіті – найлегша! А – іще ця буква А І дзвінка, і голосна. А ще хоче буква А, щоби Алла букви знала, А тоді – до школи йшла;* в) скоромовки: *На місточку скоромовка Сіроманця стріла вовка. Скоро мовить вовк почав – Лець язик не ламає! Бо була та скоромовка Для Івася – не для вовка;*

- О.Олесь (двовірші містять лексику, до якої можна скласти звукові схеми): *Лис попався у тенета, Лебідь вплив з очерету;*

- О.Орач (двовірші для звукових аналітико-синтетичних вправ у добукварний період): *Жук-рогоз сердитий дуже: Жабки квакають в калюжі;*

- Т.Коломієць (абетка містить матеріал для гри „Впіймай звук” та словникової роботи на уроках читання): *Жмурки-ніжмурки смішні У звірят і комаши. Жу-жучище жмуриється, Жмуриється – не журиється: – Жабка онде в жабурині, А журавка – в журавлині.*

Під час уроків навчання грамоти можна спостерігати у дітей зниження інтересу до навчального матеріалу, якщо одні і ті ж способи навчання повторюються або текстовий матеріал має однотипну форму. Така робота стомлює маленького школяра, знижує рівень уважності. Тому робота з різноманітним абетковим матеріалом допомагає пробудити активність, самостійність першокласників, викликаючи у них зацікавленість до того, що відбувається на уроці. Окрім віршованих текстів, у збірниках абеткового матеріалу містяться народні та авторські загадки Г.Демчука, Л.Вознюк, загадки-добавлянки Г.Храпача, В.Струтинського. Одним із видів розвитку мови і мислення дітей є загадки. Першокласники прислухаються до кожного слова, вдумуючись у його зміст. Загадки варто використовувати і при вивченні нового звука, букви, і при закріпленні вивчених букв. Діти шукають необхідний звук, визначають його місце у слові, його артикуляційні особливості, при цьому навчаючись порівнювати, зіставляти: *По два боки від ріки Стоять браття-близнюки. Кожен бачить свого брата,*

*Годі лиш його обняти.* Береги (Л.Вознюк). Загадки-добавлянки розвивають також відчуття ритму та ритму, у відгадуванні поєднуються процеси логічного мислення та аудіювання на рівні звуків: *Що воно за дивна птиця? Світла денного боїться. Дзьоб крочком, великі очі, І не спиться їй цюночі. – Ху-ху-гу! – кричить, співа. Відгадали? Ні?..* Сова (Г.Храпач).

При роботі із скоромовками В.Бойка, Ю.Кругляка, Л.Вознюк, В.Ладижеця, А.Німенка учитель розвиває у дітей фонематичний слух, культуру мовлення, усуває мовленнєві недоліки, погану дикцію: *В ямі не спиться вусатому сому, Сому вусатому сумно самому* (В.Бойко); *Мурлика муркоче – Морозива хоче. Мурлико руденький, – Замерзнеш, дурненький* (Ю.Кругляк).

Такі ж методичні цілі можна реалізувати у роботі з чистомовками, учні вчать складовому промовлянню слів, ритмізованому мовленню, правильній вимові звуків: *Ди-ди-ди – вийшли з... води, Ді-ді-ді – не сиди у... воді.*

Для вивчення звукової та графічної систем української мови використовують усну народну творчість (прислів'я, приказки, пісні, казки, колядки, щедрівки, веснянки) та дитячий фольклор (лічилки, примовки, частівки, дражнили, присягалки, заклички). Щоб бути готовими до роботи з цим мовленнєвим матеріалом, майбутні вчителі повинні оволодіти: 1) знаннями про фольклорні надбання, їх зміст, функціональне призначення, виховний потенціал; 2) методикою роботи з одиницями фольклорного матеріалу та педагогічними умовами їх використання у навчанні грамоти. Так реалізується виховний і краєзнавчий компоненти уроків навчання грамоти. З цією ж метою рекомендуємо використовувати „Абетку” подільської дитячої письменниці Людмили Савчук, де зміст віршів наповнений реаліями українського життя: – *Доброго ранку! Доброї днини! – Щиро віта Одна одну людина. Пташка щебече В гіллі на світанку: – Доброго ранку! Доброго ранку!* На сторінках абетки вміщено схеми для побуквеного запису слів, які є назвами предметних малюнків.

Абетки, створені українськими письменниками, можуть використовуватися не лише у першому класі, а й у позакласній роботі з української мови, читання та вивчення літератури рідного краю у 2-4 класах. Такі збірники віршів Я.Паладія („Абетка з історії України”) та В.Олійника („Абетка юних козаченьків”) мають патріотичне звучання:

*Україно рідна, помолось за тебе.  
Утвердись у світі в силі і красі...  
Угорі блакитне і бездонне небо –  
Усміхнулось сонце – сяє у росі.  
Урожайне поле на ужинок жде,  
Українці вірять у щасливий день.*

*Висновки...* Отже, майбутні вчителі повинні орієнтуватися на розмаїте використання абеткового матеріалу на уроках навчання грамоти, який знаходить своє застосування в процесі актуалізації, пояснення, закріплення знань, формування вмінь і навичок роботи зі звуковим та графічним складом української мови і допомагає першокласникам навчатися.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:**

1. Вашуленко М. С. Навчання грамоти в 1 кл. : посіб. для вчителя / Микола Самійлович Вашуленко. – К. : Освіта, 2002. – 176 с.
2. Весела абетка / упорядник Любов Євдокимівна Ярешко. – Чернівці : Десна, 1992. – 80 с.
3. Деркач Н. І. Навчання грамоти : [навч.-метод. посіб. для студ., учит.] / Ніна Іванівна Деркач. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2003. – 112 с.
4. Зміст, дидактичні структури та методичне забезпечення уроків у початкових класах (психологічні та педагогічні аспекти) / за ред. проф. Галини Павлівни Коваль. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2008. – 192 с.
5. Мандрівка алфавітом / укладач Леся Вознюк. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2005. – 112 с.
6. Паладій Я. Абетка з історії України / Ярослав Паладій. – К. : Пам'ятки України, 1993. – 60 с.
7. Савчук Л. Абетка: Вірші для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку / Людмила Савчук. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2007. – 32 с.
8. Сапун Г. М. Уроки навчання грамоти (письмо та розвиток мовлення) / Галина Михайлівна Сапун, Малія Орестівна Пачапинська – Тернопіль : Підручники і посібники, 2004. – 136 с.

#### **Анотація В.А.Филинюк**

#### **Підготовка майбутніх учителів початкових класів до роботи з азбучним матеріалом на уроках обучення грамоте**

*Стаття посвячена процесу підготовки майбутніх учителів до роботи з азбучним матеріалом во время обучения грамоте. Проанализированы критерии отбора такого дидактического материала в соответствии с образовательными целями, местом и методическими приемами работы с текстами азбук.*

**Ключевые слова:** *підготовка майбутнього учителя, навчання грамоте, азбучний матеріал.*

Summary  
V.A.Filiniuk

*Preparation of the Future Primary School Teachers to the Work With Alphabetical Material at Literacy Training Lessons*

*This article is devoted to the process of preparing of future teachers to the work with alphabetic material due to the different educational aims. Several criteria of ABC text selection are analyzed, the place and methodical usage of such material is enlightened.*

**Key words:** *preparing of future teachers, literacy training, and alphabetic material.*

Дата надходження статті

„9” вересня 2008 р.

УДК 39/477:37.036

В.І.ФОЛЬВАРКОВА-ПЛАХТІЙ,  
кандидат педагогічних наук, доцент  
(м.Хмельницький)

**Сучасне дитинство і засоби масової інформації**

*В статті досліджуються методи і прийоми вивчення стану моральності підростаючого покоління.*

**Ключові слова:** *дитинство, засоби масової інформації, мораль, моральна свідомість, методи і прийоми дослідження.*

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* Отримавши виклик побудови нової України, важливо не просто зберегти її географічну єдність, але збагатити ідеалом і духом, оживити її душею, бо справжня держава не може існувати без духовних і культурних цінностей, основоположною засадою яких є повага до людської гідності. Ця висока мета може бути досягнута лише спільними зусиллями усіх поколінь, але в авангарді має постати молоде покоління, свідоме своєї високої цілі. Адже у сьогоднішньому світі молоді, як ніколи раніше, відкрилось багато шляхів для самореалізації. В економіці, політиці переваги надаються молодим людям.

Саме тому діти і підлітки прагнуть швидше подорослішати, а дорослі бажають якнайдовше залишатися молодими. Усе це було б гарною ознакою прогресу у суспільстві, яке через якісні зміни іде до високої мети, коли б не пов'язувалось із бажанням вийти за рамки закону, моралі, бажанням шукати сильні емоції й небезпечний досвід. Звідки це бажання? Що штовхає юнь на пошук небезпечних пригод? Де коріння небезпечних та позбавлених сенсу життя пригод?

Ми, дорослі, самою природою і, звичайно, власним життєвим досвідом покликані захистити дитячий світ. Світ у якому, як у казці, немає місця для зла. Звідки ж вповзає у свідомість дитини, підлітка, юнака насилля, сексуальні збочення, шкідливі звички тощо. Відповідь одна: з недосконалого дорослого життя. Ще років п'ятдесят тому світ і можливості дітей та дорослих кардинально відрізнявся. Діти мали цілий ряд обмежень щодо участі у житті старших членів сім'ї, громади. Нині дуже швидко вводять „малих” у дорослу сферу. У світ, де чітко визначено критерії не тільки прекрасного і розумного, а й потворного, ганебного. У цьому беруть участь батьки, учителі, а найбільше – найсучасніші вихователі – засоби масової інформації.

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...* Фундаментальні ідеї морального розвитку особистості розроблялися Л.Виготським, Л.Кольбергом, І.Коном, Я.Корчаком, А.Макаренком, Ж.Піаже, Г.Песталоцці, Ж.-Ж.Руссо, В.Сухомлинським, С.Якобсон та ін.

Важливий вклад у розробку теоретичних і прикладних проблем формування моральності учнів, зокрема її ціннісної, емоційної та когнітивної сфер, внесли праці Л.Артемової, І.Беха, Л.Божович, М.Боришевського, А.Дем'янчук, М.Дригус, А.Кириченко, Б.Кобзаря, О.Кононко, В.Кузя, В.Лугового, І.Мар'єнка, Л.Масол, Н.Монахова, Л.Рувинського, М.Сметанського, О.Сухомлинської, М.Ярмаченка та ін.

Питання моральної поведінки як практичної сторони моральної свідомості вивчали І.Каїров, Н.Крутов, В.Оржеховська, Т.Поніманська, Я.Рейковський, Н.Рибакова, Є.Суботський.

Соціальні аспекти цієї проблеми розкриті в працях С.Анісімова, К.Войтили, А.Гусейнова, О.Дробницького, В.Малахова, В.Овчиннікова, О.Титаренка, А.Тонких, К.Шварцман та ін.

Проте вплив на моральність дітей та молоді засобів масової інформації, відеопродукції та комп'ютерних ігор досліджені недостатньо. Тому автором статті проведено дослідження факторів впливу на моральний розвиток сучасної дитини та змісту ідеалів, які вибирають для себе сучасні діти.

*Формулювання цілей статті...* Метою даної публікації є дослідження факторів впливу на моральну свідомість дітей та молоді ЗМІ, комп'ютерних ігор, мультиплікаційних та відеофільмів.

*Виклад основного матеріалу...* Дослідження проводилося методами бесіди, анкетування, спостереження, гри, колізії, в ході яких ми одержали відповіді на запитання:

1. З яких джерел черпають моралезнавчу інформацію молодші школярі?
  2. Що знають учні про моральні категорії добра і зла (краса і потворність, правда і неправда, працьовитість і лінощі, відповідальність і безвідповідальність, честь і зрада та ін.)?
  3. Якими почуттями керуються учні, роблячи моральний вибір?
  4. Чи залежить моральний розвиток учнів від їх розумового розвитку?
  5. Чи є різниця у моральному розвитку дівчаток і хлопчиків в межах одного класу?
- У дослідженні взяли участь батьки та учні 1-4 класів шкіл м.Хмельницького.

#### **Анкета для батьків (вчителів)**

1. Що більше любить Ваша дитина (учень)? Розмістіть за ранжиром:  
читати художню літературу, дивитися телепередачі, телефільми, відеофільми, переглядати періодичну пресу, ходити на вистави в театр, відвідувати кінотеатр, грати в комп'ютерні ігри. Ваш варіант.

2. Скільки часу в середньому на добу (під час перебування в школі) проводить Ваша дитина (учень):
- перед екраном телевізора;
  - за художньою книгою;
  - за підручником чи іншою науковою літературою;
  - за комп'ютером?
3. Звідкіля, на Вашу думку, дитина (учень) отримує уявлення про основні моральні категорії?

Розмістіть за ранжиром:

- із сім'ї;
  - зі школи;
  - з книг;
  - з екранів телевізора;
  - від служителя культової установи;
  - з інших джерел (назвіть їх).
4. Назвіть:
- улюблені телепередачі та телефільми Ваших дітей;
  - улюблені книги;
  - улюблені вистави;
  - улюблені газети, журнали;
  - улюблені радіопередачі;
5. Чи контролюєте Ви інформацію, яку отримує Ваша дитина з телеекрану чи комп'ютера?

#### **Анкета для учнів 3-4-х класів**

Підкреслити червоним кольором.

1. Що ти найбільше із перерахованого любиш?
- Дивитися телевізор;
  - читати;
  - ходити в театр на дитячі вистави;
  - грати в комп'ютерні ігри.
2. Звідки ти дізнався, що захищати слабших, маленьких дітей, тварин, птахів повинні всі хороші діти?
- Від батьків;
  - від учителя;
  - від друзів;
  - прочитав про це книжку;
  - про це розповідалось у телевізійному фільмі;
  - з комп'ютерних ігор.
3. Від кого ти найчастіше чуєш, як треба поводитися, що таке добре, а що погано?
- Від батьків;
  - від вчителів;
  - від друзів;
  - від священика.
4. Якщо тобі дуже сподобалась книга чи телефільм, кому ти першому про це розповіси?
- Мамі і татові;
  - вчителю;
  - друзеві.



5. Чи бачив ти, як твої друзі чи рідні допомагали людям у важку хвилину? Розкажи, як це було.

З учнями 1-2-х класів проводилися бесіди за запитаннями вищенаведеної анкети. Третьюкласники та четвертокласники відповідали на питання як в усній, так і в письмовій формі.

На основі власних спостережень, проведеного опитування ми дійшли висновку, що найбільше інформації отримується з телеекрана та комп'ютерної мережі (52,0 %), близького соціуму (28,0 %), книг (9,0 %). Посередниками організованого процесу осмислення цієї інформації виступають вчителі, спонтанного – друзі, батьки.

В 75,0 % опитаних сімей батьки не обговорюють з дітьми телепередач, кінофільмів, книг на морально-етичну тематику. В кращому випадку вони читають книгу або переглядають фільм чи виставу. Теле та комп'ютерна інформація поглинає значну частину позаурочного часу (52,0 %), комп'ютерні ігри (серед міських дітей) – 16,5%, радіо – 2,0 %, періодична преса – 1,5 %, театр – 1,0 %, культові заклади відвідує 3,5% учнів. Батьки лише на 43% контролюють інформацію, яка надходить до дітей.

Загальновідомо, що засоби масової інформації (телебачення, комп'ютер, преса тощо), які доступні дітям України, здебільшого пропонують потенційному респондентові інформаційну продукцію низької ціннісної вартості, пропагуючи аморальні вчинки: жорстокість, насилля, сексуальні збочення тощо. В більшості сімей (до 75,0 %) батьки позитивно не впливають на моральний розвиток дітей. У 80,5 % сімей благодійництвом не займаються. Книга з її високим виховним потенціалом серед засобів моралезнавчої інформації займає лише 9,0 %. Через відсутність або недосконалість виховних методик і невміння учителів користуватися ними на уроках читання, вона не знаходить шляху до моральної свідомості дитини.

Наступний етап експерименту – вивчення моральних ідеалів учнів 1-4-х класів.

Ідеал, на думку Н.Рейнвальд, – це концептуально – образне виявлення спрямованості особистості [8, 63].

Моральний ідеал розглядався нами як дитяче уявлення про себе досконалого. В ході дослідження моральних ідеалів ми не тільки побачили зміст, рівень моральних знань дітей, а й вивчили проблему ранжування моральних цінностей в дитячій свідомості. Для дослідження були використані методи спостереження, бесіди, опитування. Основним методом була бесіда. Ми прагнули створити атмосферу невимушеності й максимальної особистісної зорієнтованості на учня, тому бесіди проводилися невеликими групами в 5-6 чоловік або індивідуально під час прогулянок, відпочинку, виховних заходів. В ході бесіди дітям ставилися запитання:

- Кого ти вважаєш хорошою людиною? Чому?
- На кого ти хотів би бути схожим?
- Чому саме на цю людину (істоту) ти хотів бути схожим?

Близько 50,0 % дітей обирали супергероїв дитячих бойовиків, пригодницьких серіалів – Ксена, Людину-павука, черепашок-ніндзя, Годзилу, Супермена, Джекі Чана тощо, пояснюючи це так: „Він всіх перемагає, нікого не боїться”. При цьому діти, особливо хлопчики, емоційно вимахували руками, ногами, показуючи, як обраний взірець розправляєтья зі своїми ворогами, супроводжували розповідь вигуками. Серед учнів 1-2-х класів були й такі, хто не міг пояснити свого вибору словесно, а лише імітував рухи свого кумира.

Типи моральних ідеалів молодших школярів класифікувалися нами таким чином: супергерої, близькі дорослі, герої літературних творів та інші. Опитування показало, що більшість учнів хочуть бути схожими на супергероїв (близько 50,0 %), рейтинг родичів і близьких дорослих – 26%, героїв літературних творів – 8 %, інші ідеали – 9,5 %, не знають, на кого б хотіли бути схожими – 6,5 %. Найчастіше обирають супергероїв учні 2-3-х класів. Подібний результат не був несподіваним, а навіть дещо прогнозувався нами, адже, крім опитування та бесіди, за дітьми проводилися спостереження. Під час рухливих ігор діти часто називали себе Рафаель, Мікеланджело (ніндзі-черепашки), Людина-павук, Найтмен, Супермен. На запитання, чому вони обрали суперлюдину, найчастіше відповідали: „Він сильний і добрий”.

Поєднання цих двох якостей у моральному ідеалі дають нам упевненість констатувати, що реалії нашого життя змушують учня шукати не тільки доброго кумира, а й сильного, спритного, витривалого, здатного захистити себе та інших. В моральній свідомості дитини домінує почуття страху за себе і за своїх рідних. Вона шукає захисту або шляхів до самозахисту.

Характерною рисою результатів є те, що не тільки хлопчики, але й дівчатка хочуть бути такими, як Джекі Чан, Супер-діви, Ксена, татко, відомі спортсмени тощо. Учні, котрі обрали супергероя, запитували: „Ти обрав Супермена, а чому не татка або дідуся чи старшого брата?” Відповіді більшості дітей можна звести до алгоритму: „Маму, татка... люблю, але хочу бути сильною”. Очевидним результатом цієї частини дослідження стало те, що не добро, а сила є головним моральним поняттям у свідомості дитини. В дитячому ранжувальному списку першими ідуть сміливість, сила, а вже потім – доброта. Отримавши такі результати, ми поставили перед дітьми запитання: „А коли б Супермен чи Ксена приносили людям зло, ви хотіли б бути такими, як вони?”. Діти виступали на захист свого кумира,

одноставно переконували, що він не може бути поганим, або припиняли дискусію. Це підтвердило наше припущення, що дітям важко побачити злого добрим і навпаки. Наведені вище результати ми отримали в 1-2-х класах. Учні 3 та 4 класів (87,0 % з числа тих, хто вибрав ідеалом супергероя) сказали, що не хотіли б бути на нього схожими, якщо він злий. Це свідчить, що в моральній свідомості дитини іде процес формування абстрактного стереотипу морального ідеалу. Він може міняти назву, але не суть. Щоб встановити рівень розвитку моральних знань учнів контрольних та експериментальних класів як одного з констатуючих показників рівня сформованості моральної свідомості, ми запитували: „Чому саме на цього героя ти хочеш бути схожим?”. Такі запитання допомогли нам побачити зміст та структуру моральних уявлень учнів.

Як виявилось, 18,0 % учнів молодшого шкільного віку оперують не абстрактними моральними поняттями типу „сміливий”, „добрий”, „мужній”, а моральними уявленнями на рівні ознаки („не залишить ніколи в біді”, „рятує дітей і дорослих”; „допомагає своєму товаришеві”, „не вагається віддати життя за свого друга”). 47,5% учнів оперували ознаками і поняттями (коментоване поняття типу „він усіх рятує, бо сміливий”), 34,5% – абстрактними моральними поняттями („він сміливий, сильний”).

Вивчення моральних ідеалів дало змогу побачити структуру моральних знань та моральних почуттів учнів, концепцію їх морального розвитку.

На ранжувальній шкалі моральні добродієвості поступаються силовим. Це говорить про потребу дитини в захисті, що зумовлено не лише реаліями сьогодення, а й закономірностями формування моральної свідомості учнів. Після супергероїв на другому місці – близькі дорослі (мама, тато, вчителька, старший брат тощо). Поняття „сила” в свідомості дитини тоді стає моральною загальнолюдською цінністю. Однолітки і друзі не є ідеалами для молодших школярів. Герої літературних творів значно поступаються героям телеекрану тому, що телебачення, відеопродукція виправдовує дитяче очікування видовищного, пригодницького, та й процес отримання інформації з телеекрану, комп’ютерних мереж не вимагає особливих зусиль. Вона загальнодоступна, її споживання не регулюється ні сім’єю, ні державою.

*Висновки...* Проведене дослідження дало можливість відстежити фактори ризику процесу формування моральності молодших школярів, які в період підліткового віку і в юності можуть стати причиною асоціальної поведінки і правопорушень дітей та молоді.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:**

1. Амонашвили Ш. А. Школа жизни / Ш. А. Амонашвили. – М. : Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2000. – 144 с.
2. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання / І. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
3. Ващенко Г. Виховний ідеал / Г. Ващенко. – Полтава, 1994. – 191 с.
4. Галузяк В. М. Когнітивно-еволюційна теорія морального розвитку і виховання особистості / Галузяк В. М., Алексеева О. В. // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. Сер. : Педагогіка і психологія. – Вінниця : Віноблдрукарня, 2000. – Вип. 3. – С. 156-163.
5. Критерії моральної вихованості молодших школярів. Книга для вчителів / за ред. Беґа І., Максименка С. – К. : Радянська школа, 1989. – 96 с.
6. Орґеґховська В. М. Профілактика правопорушень серед неповнолітніх / Орґеґховська В. М. – К. : ВіАн, 1996. – 350 с.
7. Плахтій В. І. Показники та рівні сформованості моральної свідомості особистості / В. І. Плахтій // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського: Сер. : Педагогіка і психологія. – Вінниця : Державна картографічна фабрика. – 2002. – Вип. 6. – С. 75-80.
8. Рейнвальд Н. О моральной концепции человека / Н. Рейнвальд. – М. : Антей, 1998. – 384 с.
9. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну / В. А. Сухомлинский. – К. : Рад. школа, 1983. – 557 с.
10. Шварцман К. А. Философия и воспитание / К. А. Шварцман. – М. : Просвещение, 1989. – 205 с.
11. Шепель В. М. Технология морального возвышения / В. М. Шепель // Воспитания школьников. – 1989. – №1. – С. 3-10.
12. Энн Хиччине. Шесть ступеней Лоуренса Кольберга // Народное образование. – 1993. – №1. – С. 38-43.
13. Kohlberg L. Stages of development as a basis for morel education / Kohlberg L. // Munseu B. (ed.) Moral Development, Moral education and Kohlberg, 1971. – 98 p.
14. Kohlberg L. The cognitive-developmental approach to moral development / Kohlberg L. – Phi Delta Kappan, 1978. – 115 p.

#### *Аннотация*

*В.И.Фольваркова-Плахтий*

#### *Современное детство и средства массовой информации*

*В статье исследуются методы и приемы изучения состояния нравственности подросткового поколения.*

*Ключевые слова:* детство, средства массовой информации, мораль, моральное сознание, методы исследования.

Summary

V.I.Fol'varkova-Plakhtyi

Modern Childhood and Means of Mass Information

The methods and techniques of analyses of the state of growing generation's morality are examined in the article.

**Key words:** childhood, mass information sphere, moral consciousness, methods of research.

Дата надходження статті

„22” жовтня 2008 р.

УДК 37.035:37.018.3

О.В.ХОПТЯНА,

викладач

(м.Хмельницький)

**Ігрова діяльність як засіб підвищення ефективності правового виховання учнів 5-6 класів шкіл-інтернатів**

У статті автором розглядається ігрова діяльність як засіб підвищення ефективності правового виховання учнів 5-6 класів шкіл-інтернатів. Досліджено сутність поняття „гра”. Продемонстровано застосування її у навчально-виховному процесі закладів інтернатного типу.

**Ключові слова:** гра, ігрова діяльність, правове виховання, підлітковий вік, школа-інтернат.

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* Підлітковий вік – дуже важливий етап соціології особистості, коли процес опанування і засвоєння індивідом суспільних відносин, норм поведінки поєднується з поступовим переводом їх у особистісні установки і ціннісні орієнтації. Тому такою активною є проблема правового виховання підлітків, особливо – вихованців закладів інтернатного типу.

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...* Ефективність застосування ігрової діяльності у навчально-виховному процесі та їх вплив на формування особистості дитини досліджували Л. Артемова, А. Бондар та Б. Кобзар, Л. Виготський, Д. Ельконін, І. Запорожан, Ю. Красовський, Н. Кудикіна, А. Макаренко, В. Оржеховська, В. Сухомлинський, Л. Сологуб, О. Тарасенко, Є. Томиткін та Л. Нагай та інші.

*Формулювання цілей статті...* Метою нашої статті є висвітлення актуальності застосування ігрової діяльності як засобу ефективності правового виховання учнів 5-6 класів шкіл-інтернатів.

*Виклад основного матеріалу...* Яскравим прикладом важливості застосування ігрових методів є діяльність А. С. Макаренка, який писав: „Є ще один важливий метод – гра... Треба зазначити, що між грою і роботою немає такої великої різниці, як дехто думає... В кожній гарній грі є насамперед робоче зусилля та зусилля думки... Дехто гадає, що робота відрізняється від гри тим, що в роботі є відповідальність, а в грі її немає. Це неправильно: у грі є така ж велика відповідальність, як і в роботі, – звичайно, у грі гарній, правильній...” [2].

Як зазначає О. Тарасенко, в психологічній літературі дають декілька визначень гри. Гра є:

- особливе ставлення дитини до навколишнього світу;
- особлива діяльність дитини, яка змінюється і зростається, як її суб'єктивна діяльність;
- соціально заданий, нав'язаний дитині та засвоєний нею вид діяльності;
- особливий зміст засвоєння або засвоєний зміст;
- діяльність в ході якої відбувається засвоєння самих різноманітних змістів і розвиток психіки дитини;
- соціально-педагогічна форма організації всього дитячого життя, “дитячого суспільства” [6].

Т. Самотулка в залежності від змісту ігор погрупував так:

- Рухливі – в яких домінує рух, фізичний аспект.
- Сенсорні – в яких є зосереджена увага на розвиток гостроти органів чуття.
- Сприймально-пізнавальні – пізнавальні ігри суттєві в системі пластового виховання.
- Конструктивні зайняття – для конструювання вішаків, водяного колеса, складання карти

України.

- Розумові – розв'язання хрестиківок, гра в шахи і т.ін.
- Товариські – настільні іграшки, доміно і т.ін.
- Сюжетно-історичні, що сполучають різні елементи нашої культури [4].

В ігровій діяльності може виявитись успішною дитина з низькою успішністю: швидкість реакції, винахідливість, кмітливість у подібних ситуаціях, виявлення важливіших знань з предмета. Почуття рівності, атмосфера демократичності, захопленості і радості, відчуття посильності завдання – все це не лише сприятливо впливає на навчання, а й допомагає дитині підвищити свою самооцінку, зміцнити свій статус у дитячому колективі. Таким чином гра сприяє створенню доброзичливого психологічного клімату

в колективі, подолання особистісних комплексів: нерішучості, невпевненості, сором'язливості. Не менш важливим фактором є й те, що гра – це вправа з формування самостійності, ініціативності, комунікативності, вона створює рівні умови в діяльності, руйнує бар'єр між педагогом і вихованцем, скорочує дистанцію у спілкуванні [3].

У процесі планування правового виховання у школах-інтернатах враховувалися закономірності емоційного життя учнівського колективу, для якого характерним є природне чергування підйомів і спадів настроїв. Надмірна заорганізованість може послабити здатність школярів до сприйняття, і, як результат, знизить ефективність виховних впливів. Тому при плануванні добиралися варіанти оптимального співвідношення видів діяльності, колективних, групових і індивідуальних її форм, з метою зробити так, щоб насиченість життя школярів чергувалась з періодами відносного спокою, створюючи чіткий і рівномірний ритм життя колективу.

Плануючи й організовуючи правову діяльність молодших підлітків шкіл-інтернатів, ми керувалися принципом, що діяльність повинна супроводжуватися ситуацією успіху, яку повинна пережити кожна дитина. Ситуація успіху – це об'єктивне переживання досягнень, внутрішня задоволеність від самої участі в діяльності, від власних дій та отриманих результатів [5].

Тому при виборі форм та методів правового виховання враховувалися вікові особливості учнів 5-6 класів. Одним із дієвих засобів виховання у молодшому підлітковому віці є ігрова діяльність.

Відомо, що в умовах гри діти зосереджуються краще і запам'ятовують більше, ніж коли їм просто пропонують запам'ятати. При цьому ми враховували, що ігрові методи, за своїми об'єктивними особливостями, дають змогу формувати ті уміння, які шляхом вербальних методів не виражаються.

Загальновідомо, що навчально-виховна діяльність визріває в надрах ігрової і лише поступово стає провідною. При цьому зберігається і роль гри як джерела фізичного, психоемоційного, інтелектуального і соціального розвитку дитини, а також з'являються елементи продуктивної праці як нового виду діяльності, що розвинеться в майбутньому.

Як відомо, різнобічний розвиток особистості учня передбачає гармонійне поєднання формування базових знань, умінь та навичок з творчою діяльністю, пізнавальною активністю. Глибоко продумане систематичне застосування гри у навчально-виховному процесі школярів сприяє не лише засвоєнню базових знань, а й пробудженню бажання до пізнання нового, адже процес гри дає змогу задіяти пізнавальні процеси дитини, її почуття, емоції, волю. Маючи потребу та інтерес до гри, дитина отримує можливість активно діяти, розмовляти, використовувати свої знання. За допомогою гри можна зацікавити учнів, викликати в них інтерес до навчального матеріалу. Отже, включаючи у навчально-виховний процес ігрові елементи, педагог стимулює пізнавальні можливості учнів. Гра захоплює дітей. У грі відбувається складний процес мобілізації всіх розумових здібностей, стимулюється розвиток уваги, уваги, пам'яті. Забезпечуючи гуманізацію освіти, гра передбачає не просто співпрацю вчителя та учнів, а й захоплену спільну творчість. Легко поєднуючись з навчальною діяльністю, гра емоційно наповнює її творчим змістом.

У перспективі виробляється вміння швидко орієнтуватися у навчальних ситуаціях, знаходити правильний розв'язок пізнавальних завдань, виявляти ініціативу, самостійність, творчість, тобто формується пізнавальна активність школяра. Постійне залучення школярів до найрізноманітнішої ігрової діяльності сприяє вихованню сталого пізнавального інтересу.

Слід зазначити, що гра – це, як правило, переживання, тому найбільш активною під час гри стає емоційна сфера.

У контексті нашого дослідження ознаки гри вказують на те, що ігрова сутність діяльності містить у собі потенціал формування у її суб'єктів розуміння необхідності існування правил людського спілкування для здійснення будь-якої ефективної взаємодії, умінь та навичок їхнього дотримання, а також розвитку в них прагнення до самовдосконалення, до адекватного творчого самовираження.

У ракурсі педагогічного осмислення ігрової природи на формуальному етапі необхідно було враховувати і те, що ігри можуть дуже істотно різнитися за змістом, естетичною, правовою, моральною спрямованістю, психосоматичною післядією, та й просто за можливими прямими і прихованими (латентними) наслідками.

Відповідно до своїх вікових психологічних особливостей, учні 5-6 класів шкіл-інтернатів особливо прагнуть до різного роду ігрової діяльності. Необхідність організаційного забезпечення учням умов для позитивно спрямованої реалізації цього природного прагнення дітей вказує на важливість і складність такого засобу правового виховання в процесі формуального етапу дослідження.

В залежності від змісту ігор, їх можна згрупувати так: рухливі, сенсорні, сприймально-пізнавальні, конструктивні зайняття, розумові, товариські, сюжетно-історичні тощо.

На уроках історії стародавнього світу учні повинні засвоїти такі поняття, як: „державна”, „закон”, „демократія”, „республіка” тощо. Для розширення та закріплення морально-правових знань шестикласників застосовувалися сюжетно-історичні ігри „Подорож у минуле”. Зокрема, при вивченні розділу 5: „Греція на світанку історії (II – перша половина I тис. до н.е.)” в позаурочний час діти

„побували” в Спарті та Афінах, дізналися про особливості їх сімейного устрою та виховання дітей – хлопчиків і дівчаток, „відвідали” грецьку школу.

Так, наприклад, правова освіта учнів п'ятого класу „Виникнення українського козацтва та Запорізька Січ” курсу Історії України продовжувалася в позаурочний час. Було використано сюжетно-історичну гру „Подорож до Запорізької Січі”. Діти здійснили умовну подорож познайомившись, зокрема, із звичаєвим правом Запорізької Січі. Вони дізналися, що життя козацької республіки було регламентоване нормами звичаєвого права. Козаки не мали писаних законів. Вони діяли виключно на підставі старовинних військових звичаїв, словесного права і здорового глузду. Існувало навіть особливе „козацьке право” – тобто сукупність правових звичаїв, більшість з яких склалася на Запорізькій Січі.

Джерелами звичаєвого права запорожців були трансформовані норми давньоруського права, а також запозичення із правових традицій і норм сусідніх народів.

Норми звичаєвого права передавали із покоління в покоління „старики” – старі заслужені козаки, які мали серед козаків великий авторитет. Всі, хто приходив на Січ і ставав козаком, вважалися рівними в своїх правах і обов'язках. Звичаєве право запорозьких козаків регулювало відносини кримінального (злочини, покарання) і цивільного (право власності, угоди) характеру, організацію козацького самоврядування, порядок судового устрою і судочинства, деякі питання ведення воєнних дій.

Найбільшого розвитку дістали норми, які встановлювали відповідальність за злочини. Злочином вважалася шкода, заподіяна життю, здоров'ю, майну, честі особи або усьому запорізькому товариству.

Мета покарання полягала у відплаті, відшкодуванні збитків і настрашці. За тяжкі злочини (вбивство, розбій, крадіжку) козаки карали на смерть. За переказами, існував звичай, за яким засудженого на смерть могла врятувати дівчина, яка б погодилася взяти із ним шлюб.

Норми звичаєвого права встановлювали порядок володіння і користування землею, лісами, озерами. Земля і всі угіддя вважалися спільною власністю. Землею користувався кожен, хто міг її обробляти, а угіддя, особливо риболовні – лимани, ставки, річки – підлягали щорічному розподілу між куренями шляхом жеребкування.

Звичаєве право Запорізької Січі відіграло значну роль у житті українського народу. Такі його риси як рівноправність сторін, справедливість, волелюбність діставали загальну підтримку населення. „Козацьке право” становило основу звичаєвого права України та судочинства на українських землях [1].

Одним із засобів синтезу правових знань і формування умінь є ігрове моделювання життєвих ситуацій, ділові ігри. В процесі експерименту застосовувалися різноманітні види ігрового моделювання:

– імітація учнями 5-6 класів реальної взаємодії з товаришами при вирішенні конкретних завдань організації суспільно-корисної роботи;

– „проекування” – уявне конструювання – прагнення вирішення типових ситуацій;

– аналіз прогнаних або сприйнятих конкретних ситуацій, актуальних для шкільної практики.

Наприклад, метою гри „Зупинись! Подумай! Дій!” було навчання учнів 5-6 класів експериментальних шкіл-інтернатів оцінювати та правильно реагувати на різні реальні правові ситуації, що можуть зустрітися в житті дитини. Діти об'єднувалися в групи по 4-5 осіб. Кожна група одержувала опис своєї ситуації, і картки-аркуші паперу.

Ознайомившись із ситуацією, діти брали картку „Зупинись!”; 3 хвилини обговорювали групою можливі ускладнення для людини, дитини чи особисто для себе і записували свої думки.

Наступний етап – 5 хвилин – подумати, згадати і вибрати найбільш правильні вчинки для вирішення цієї ситуації. Записати на картку „Подумай!”.

Третій етап – 4 хвилини – визначити, до кого треба звертатися по допомогу, як і у якій послідовності діяти, на карту „Дій!” записати послідовність дій.

Четвертий етап – 6 хвилин – виступ представників кожної групи з розповідями про існуючі проблемні ситуації та пропонуючи дії їх вирішення.

Останній етап – 7 хвилин – аналіз запропонованих дій експертами, поради, загальне обговорення.

Цікавими були для учнів 5-6 класів такі варіанти даної гри, коли групі пропонувалося об'єднувати за статевою ознакою, з підібраними ситуаціями.

З метою правового виховання ми впроваджували системне включення у виховний процес творчих ігор. На початкових стадіях доречно, як свідчить досвід, проводити сюжетно-рольові ігри. Ігри-драматизації допомагають ігровому „вживанню” з прийняттям проблем, тривог, радостей ігрового героя. Найбільш складним в процесі ігрової діяльності було задіяти внутрішні механізми, активізувати процеси самопізнання та самоаналізу.

Гра „Я серед людей” для учнів 5-6 класів проводилася в 3 етапи: „Я – особистість”, „Я серед людей”, „Я та суспільство”. В процесі гри проводилися: конкурс-вікторина „Закони України про права дитини”; конкурс „Я талант”; конкурс „Закони створюємо самі”; конкурс „Я захищаю свої права”; конкурс „Я для суспільства”; інтелектуальна гра „А що відбудеться, якщо ...”.

З цікавістю ставилися діти до конкурсів змагань на найкраще, найшвидше, найправильніше виконання завдань, розгадування тематичних кросвордів, малюнків „Мої права”, „Мої обов'язки”, молодих літераторів тощо.

*Висновки...* Аналіз опитування, педагогічні спостереження свідчать, що така гра дозволила залучити велику кількість учнів та успішно вирішувати завдання формування у них правових знань, умінь.

*Перспективи подальших досліджень...* Дана стаття не охопила всіх проблем і підходів до вирішення завдань правового виховання дітей інтернатних закладів. Зокрема перспективою подальших розвідок у даному напрямі може стати детальне вивчення впливу педагогічних технологій на ефективність правового виховання.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Грозовський І. Звичаєве право Запорозької Січі / І. Грозовський // Радянське право. – 1991. – №10. – С. 58-60, 91.
2. Макаренко А. С. Гра // Твори : в 7 т. – К., 1954 – Т. 4. – С. 367-368.
3. Оржеховська В. М. Використання ігрових технологій для профілактики і корекції девіантної поведінки школярів / В. М. Оржеховська // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Збірник наукових праць. – Київ-Житомир : Вид-во ЖДУ, 2004. – Кн. II. – С. 202.
4. Самотулка Т. Історія України в іграх. Захисники рідного вогнища. Історичні ігри до новачат / Т. Самотулка. – К. – Нью-Йорк : Вид-во М. П. Коць, 1995. – Т.1. – С. 30.
5. Столяренко Л. Д. Основы психологии / Л. Д. Столяренко. – [изд. 3-е, перераб. и дополн.]. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1999. – 672 с. – (Серия „Учебники, учебные пособия”).
6. Тарасенко О. Ігрова діяльність як засіб розвитку творчого мислення у школярів / О. Тарасенко // Теоретичні та методичні засади соціально-педагогічної підготовки вчителя : зб. наук.-метод. праць / ред. кол. Дубасенюк О. та ін. – К. : ІЗМН, – Житомир : держ. пед. інститут, 1999. – С. 99.

*Анотація*

*Е.В.Хоптяна*

#### *Игровая деятельность как средство повышения эффективности правового воспитания учеников 5-6 классов школ-интернатов*

*В статье автором рассматривается игровая деятельность как средство повышения эффективности правового воспитания учеников 5-6 классов школ-интернатов. Исследовано сущность понятия „игра”. Продемонстрировано применение её в учебно-воспитательном процессе заведений интернатного типа.*

*Ключевые слова:* игра, игровая деятельность, правовое воспитание, подростковый возраст, школа-интернат.

*Summary*

*O.V.Khoptyana*

#### *Playing Activity as a Means of Efficiency Upgrading of Law Education of the Boarding-Schools Pupils of the 5-6 Forms*

*The author of the article examines playing activity as a means of efficiency upgrading of law education of boarding-schools pupils of the 5-6 forms. The essence of the notion „game” is studied. Its application in the educational process of the establishments of boarding-school type is shown.*

*Key words:* game, playing activity, law upbringing, teens, boarding-school.

Дата надходження статті

„2” липня 2008 р.

УДК 37.012+910.1

**І.М.ШОРОБУРА,**

*доктор педагогічних наук, доцент*

*(м.Хмельницький)*

#### **Дидактична концепція В.О.Сухомлинського та її використання в школах України**

*В статті розглядається дидактична концепція В.О.Сухомлинського, можливості її використання в школах України. Творча спадщина В.О.Сухомлинського для сучасних поколінь учителів є джерелом розвитку та удосконалення професійної педагогічної майстерності.*

*Ключові слова:* концепція, школа, дидактична концепція В.О.Сухомлинського.

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* Спадщина Василя Олександровича Сухомлинського – джерело, що поглиблює наше розуміння його педагогічних ідей, роздумів, почуттів. Можливості творчого осмислення спадщини великого педагога в сучасних навчально-виховних закладах України виступають провідними чинниками звернення освітян до його доробку. «Історичний» голос Василя Олександровича

демонструє глибину, актуальність та інтенсивність у діапазоні сьогодення не лише у вітчизняній, національній культурі, а й виходять за її рамки. Це явище сьогоденної універсальної педагогіки й допомагає у діалозі з ним зрозуміти своє власне покликання й призначення.

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...* Значним внеском у вивчення життя і практичної діяльності, різноманітних граней педагогічної системи В.О.Сухомлинського стали праці М.Антонця, Р.Атаяна, М.Базилевича, А.Борисовського, А.Бика, М.Богуславського, М.Вашуленка, Г.Волкова, С.Заволоки, І.Зязюна, О.Савченко, О.Сухомлинської, В.Смаля, М.Ярмаченко та ін.

*Формулювання цілей статті...* Мета статті – розглянути дидактичну концепцію В.О.Сухомлинського та можливості її використання в практиці сучасної школи.

*Виклад основного матеріалу...* Основоположною у дидактиці Василя Олександровича є філософсько-педагогічна сукупність ідей та поглядів на дитину як на найвищу цінність у діяльності всіх ланок освіти. Саме завдяки реальному забезпеченню гуманізації, індивідуалізації і диференціації процесу шкільного навчання праця для дитини повинна бути радісною, бажаною і природовідповідно сприяти її всебічній освіті, вихованню та розвитку.

Навчальну діяльність педагог розглядав необхідною умовою формування духовно багатой особистості. Вона (діяльність) має бути активною і творчою. Цьому сприяє спеціальна організація розумової праці на уроках і в позакласний час, залучення учнів до творчої пошуково-експериментальної роботи тощо. Василь Олександрович домагався, щоб у початковій школі навчання було частиною багатого духовного життя, яке б сприяло розвитку дитини, збагачувало її розум. Він категорично засуджує навчання, що зводиться до тренування пам'яті, зубріння, механічного заучування й одноманітності.

Дидактична концепція В.О.Сухомлинського виникла як гуманістична протидія офіційній педагогічній системі, авторитарні недоліки якої були очевидні. Школа, за В.Сухомлинським, покликана готувати нові покоління громадян, передаючи їм соціальні, наукові, моральні, естетичні багатства і цінності, працювати, орієнтуючись на майбутнє, враховуючи об'єктивні тенденції суспільного, морального, інтелектуального і технічного процесу. Для цього школі необхідно передбачати і мати уявлення про ідеал суспільства і ідеал особистості в ньому. У книзі «Серце віддаю дітям» автор визначає: «одне з найважливіших завдань школи – навчитися користуватися знаннями. Небезпечне перетворення знань у мертвий вантаж виникає саме в молодших класах, коли за своїм характером розумова праця найбільше пов'язана з набуттям нових умінь і навичок. Якщо ці вміння і навички тільки засвоюються і не застосовуються на практиці, навчання поступово виходить за сфери духовного життя дитини, наче відділяється від її інтересів і захоплень». Саме інтелектуальні цінності й розумову працю Василь Олександрович називає найважливішим інструментом в учительських руках, за допомогою яких твориться людина [4, 236].

Як директор школи В.О.Сухомлинський постійно ставив за мету визначити, коли, в якому навчальному році, в якій четверті учні мають досягти певного рівня, етапу, сходинки освіти, тобто оволодіти найважливішими вміннями і навичками, які необхідні при вивченні будь-якої шкільної дисципліни, засвоїти правила, висновки, формули, закони. Ще у 50-60-ті роки В.Сухомлинський усвідомив необхідність виділення у змісті шкільної освіти базового компоненту. Однак, щоб учень був спроможний засвоїти базовий, а потім і вищі рівні освіти, у нього насамперед потрібно розвивати вміння вчитися. До найважливіших загальнонавчальних умінь, навичок, що ними має оволодіти кожний учень за роки навчання у школі В.О.Сухомлинський відносить: вміння спостерігати явища навколишнього світу; вміння думати, зіставляти, порівнювати, протиставляти, знаходити порозуміння; вміння дивуватися; вміння висловлювати думку про те, що учень бачить, спостерігає, думає, робить; вміння вільно, виразно, свідомо читати; вміння вільно, досить швидко і правильно писати; вміння виділяти логічно закінчені частини у прочитаному, встановлювати взаємозв'язок і взаємозалежність між ними; вміння знаходити книжку з читання, що цікавить учня; вміння робити попередній логічний аналіз тексту у процесі читання; вміння слухати вчителя і одночасно записувати коротко зміст його розповіді; вміння читати текст і одночасно слухати інструктаж учителя про роботу над текстом, над логічними складовими частинами; вміння писати твір.

В.Сухомлинський наголошував, що школа багато дає знань про оточуючий світ і зовсім мало – про саму людину, без яких неможливе свідоме самовизначення особистості.

В книзі „Сто порад учителю” Василь Олександрович розкрив специфічні властивості і якості учительської професії. „Ми маємо справу з самим важким, безцінним, самим дорогим, що є в житті – з людиною. Від нас, від нашого вміння, майстерності, мистецтва, мудрості залежить її життя, здоров'я, розум, воля, характер, її місце та роль в житті, її щастя; кінцевий результат педагогічної праці можна побачити не сьогодні, не завтра, а через дуже довгий час; на дитину впливають багато людей і явищ життя, мати, батько, шкільні товариші, „вуличне середовище”, прочитані книги і переглянуті кінофільми, абсолютно непередбачена зустріч з людиною, здатною сильно вплинути на дитячу

душу... Вплив на дитину може бути позитивним і негативним. Завдання школи, наше з вами важливе завдання – боротися за людину, долати негативні впливи, і давати прості позитивним. А для цього необхідно, щоб особистість учителя здійснювала найбільш яскравий, позитивний вплив на особистість учня... Людська природа може розкритись повністю лише тоді, коли у дитини є розумний, умілий, мудрий наставник; об'єкт нашої сфери – найтонші сфери духовного життя особистості, що формується, – розум, почуття, воля, переконання, свідомість. Впливати на ці сфери можна тим же – розумом, почуттями... Найважливіші інструменти нашого впливу – слово вчителя, краса навколишнього світу і мистецтва, створення умов, в яких найбільш яскраво виражаються почуття; однією з важливих особливостей творчості педагога є те, що об'єкт його праці – дитина – постійно змінюється, завжди новий, сьогодні не той, що вчора. Наша праця – формування людини, і це вимагає від нас особливої відповідальності” [5, 128].

Але цього ще мало. Він повинен бути освіченим, розумним.

Виховувати знаннями – це не перекладати із голови учителя в голову учня готові істини. Треба навчити учня самостійно здобувати знання, щоб він виробив свою ідейну позицію до них, щоб знання стали переконаннями і совістю учня. Але для цього в педагога повинні бути свої погляди, свій ідейний та моральний компас.

Зазвичай, Сухомлинський відзначає, що учителю треба багато читати, що він повинен жити у світі книг. Знання, які учитель черпає з книг, він несе учням. Але так, щоб учні піднялися на щабель вище в своєму духовному розвитку. Ці думки є актуальними і сьогодні.

В.Сухомлинський виокремив принцип врахування індивідуальних особливостей учнів, який передбачає, що розумові сили і можливості учнів не однакові; не існує абстрактного учня, до якого можна було б використати всі закономірності навчання; учень завжди є індивідуальністю і неповторністю; немає єдиних для всіх учнів передумов успіху в навчанні; важливо визначити, на що здатний кожен учень в даний момент навчальної діяльності, як розвивати його розумові здібності в майбутньому; не можна вимагати від учня неможливого; як конкретно реалізувати програму в розумовій праці кожного учня; розкрити сили і можливості кожної дитини, надати йому радість успіху в розумовій праці; визначити індивідуальну стежину успіху в навчанні і в розумовій праці кожного [3, 446].

Як відомо, Сухомлинський загальнодидактичні методи поділив на дві групи: методи, які забезпечують первинне сприймання знань і вмінь учнями та методи осмислення, розвитку, поглиблення знань. До першої групи В.Сухомлинський відніс розповідь, пояснення, лекцію, опис, тлумачення понять. Інструктаж, бесіду, самостійне читання з метою первинного сприймання знань; демонстрацію, ілюстрацію (кіно, схеми, картини, телебачення, діаграми, макети, муляжі, моделі); трудовий процес, уміння; самостійне спостереження, екскурсію, практичну і лабораторну роботи в процесі самостійного оволодіння знаннями; показ фізичних вправ. До другої групи він відніс вправи (усні, письмові, технічні); пояснення чинників і явищ природи, праці, суспільного життя; дискусії, творчі письмові роботи (твори, реферати, анотації, складання задач, програмування); виготовлення навчальних посібників і приладів, графічні роботи, лабораторні роботи, експеримент; керування машинними механізмами, апаратами, застосування знань і вмінь; тривала трудова діяльність, що поєднує мету практичної діяльності і мету вдосконалення вмінь та поглиблення знань. Педагог звертав увагу на те, що кожен метод має свої особливості, які залежать від специфіки предмета, змісту матеріалу, цілей та завдань всебічного розвитку школяра.

Від різноманітності методів залежить розвивальне значення процесу навчання: оволодіння системою наукових знань, формування пізнавальних та практичних умінь, підготовка до практичної діяльності. Різноманітність методів навчання диктується також врахуванням психологічних особливостей учнів за рівнем їхнього розвитку.

Методи розумового розвитку школярів в урочній системі – це ще один аспект розвивального навчання, який необхідно висвітлити в педагогічній спадщині В.Сухомлинського.

Як бачимо, проблемі методів навчання В.Сухомлинський приділяв велику увагу. В його дидактиці вона займала значне місце. Видатний педагог писав, що і світлі нових завдань, які постали нині перед школою, у зв'язку з підготовкою вихованців до трудової діяльності, проблема методів навчання набирає великого значення. Від умілого використання методів навчання набирає великого значення. Від умілого використання методів залежить не тільки міцність знань та практичних умінь і навичок, а й формування в учнів поглядів на знання, науку, виховання, бажання вчитися.

Успіх розумового виховання багато в чому залежить від методів навчання, їх відповідності завданням розумового розвитку школярів, що в свою чергу визначає структуру уроків. Послідовники Василя Сухомлинського, вчителі Павлівської школи, виходили із таких принципів.

Об'єднання практичної роботи, яка виконується учнями, з первинним сприйняттям знань, з їх поглибленням, розвитком, використанням. Використання знань у різних формах – найважливіший шлях не тільки поглиблення знань, а й їх виявлення, перевірка, облік, тривалість та поступовість процесу оволодіння знаннями.



Василь Олександрович вважав, що інтерес до предмета і увага учнів збільшується завдяки майстерному використанню різноманітних засобів унаочнення. Водночас він застерігав, і якщо вбачати в унаочненні тільки засіб збудження уяви учнів, то це загрожує примітивізмом і навчанню, і, як наслідок, розумовому вихованню та розвитку.

У книзі „Сто порад учителів” вчений-педагог зазначав, що „мета застосування наочності полягає зовсім не в тому, щоб на весь урок привернути увагу учня – наочність приноситься на урок для того, щоб на якомусь етапі пізнання діти відволікалися від образу, перейшли в думці до узагальнюючої істини, закономірності. Принцип наочності має не тільки урок, а й усі інші сторони навчально-виховного процесу, все пізнання”.

Наочність В.Сухомлинський називає світлом, що осяває стежку пізнання, щодо використання уточнення в молодших класах, тому В.Сухомлинський радить вчителям:

- навчати дітей думати біля першоджерел мислення (природа, праця);
- застосовуючи унаочнення, варто задуматись над тим, як від конкретного перейти до абстрактного, на якому етапі уроку засіб унаочнення перестане бути необхідним: він потрібен лише на певному етапі активізації думки;
- поступово переходити від натуральних до образотворчих засобів унаочнення, а потім до таких, які дають символічне зображення предметів;
- від образотворчого унаочнення поступово переходити до словеснообразного. Словесний образ – це крок на шляху переходу від мислення формами, звуками, фарбами і відчуттями до мислення поняттями;
- засіб унаочнення має бути таким, щоб діти звертали увагу на найголовніше, найсуттєвіше [5, 256].

В.Сухомлинський відзначив, що готуючись до уроку, досвідчений педагог завжди продумує, як відбиватимуться повідомлені ним знання на розумовому розвитку його учнів. Залежно від цього вчитель вибирає і методи навчання. Для вчителя дуже важливо поповнювати арсенал методів, намагатись урізноманітнювати їх використання на окремих уроках [5, 186].

Дзеркалом загальної та педагогічної культури та майстерності вчителя, мірилом його інтелектуального багатства, показником його кругозору і ерудиції є урок. Адже викладаючи матеріал, учитель не лише відкриває учням знання, а й виявляє себе. Саме цим пояснюється той факт, що один і той самий зміст знань в одного вчителя розвиває, виховує, а в іншого ні.

Урок Василь Олександрович образно називав першим вогнищем, зігрівшись біля якого, дитина прагне стати вдумливим мислителем. Він вбачає надзвичайно важливе розвивальне завдання уроку в тому, щоб формувати в учня жадобу пізнання. Для цього педагог радить йти до класу з думкою принести з собою бажання знати більше. Вчений звертає увагу і на такий момент: „Одним з істотних недоліків багатьох уроків, навіть в учителів, які мають багаторічний стаж, є невміння чітко визначити мету уроку, підпорядкувати цій меті всі сторони, складові частини, етапи уроку... Адже безцільний урок перетворюється на пусте витрачання часу, втомлює учнів, привчає їх до бездіяльності, прищеплює погану моральну рису – лінощі”. Ось чому кожному вчителю варто постійно пам'ятати такі заповіді видатного педагога: *учити так, щоб знання здобувалися за допомогою наявних уже знань – у цьому, на його погляд, полягає найвища майстерність дидакта; щоденно, на кожному уроці учень повинен щось здобувати своїми зусиллями, адже це правило дидактики сучасної школи.*

Педагоги Павлівської середньої школи виробили структуру уроку для початкових класів, в побудові яких Василь Олександрович рекомендує виходити з таких принципів:

1. Поєднання, об'єднання, злиття практичної роботи, що її виконують учні, з первинним сприйняттям знань, з їх поглибленням, розвитком, застосуванням.

2. Застосування знань (у найрізноманітніших формах) як найважливіший, головний шлях не тільки поглиблення, а й їх виявлення, перевірки та обліку. Потрібно прагнути забезпечити постійний зворотний зв'язок застосування знань; одержання вчителем інформації про те, як учні думають, яких результатів досягає кожен з них. А своєчасне одержання інформації про розумову працю кожного залежить від того наскільки правильно вчитель дібрав завдання для застосування знань, наскільки в учнів розвинені їхні індивідуальні сили і здібності, а особливо – самостійність, індивідуальний характер розумової праці.

3. Тривалість і поступовість процесу оволодіння знаннями [2, 135].

Уроки, які ґрунтуються на цих принципах, виявляються надзвичайно різноманітними за структурою і, що особливо важливо, за характером організації навчальної праці школярів. У початкових класах важливе місце варто приділяти таким видам робіт на уроці, для яких характерна єдність слова вчителя, унаочнення, що його бачать діти, і практичної діяльності дітей.

Обстоюючи необхідність вольових зусиль на кожному уроці, емоційного пробудження розуму дитини, інтелектуального натхнення учнів у пошуковій діяльності, Сухомлинський водночас засуджує псевдоноваторські ідеї щодо ефективності навчання, „створення обстановки постійного розумового напруження” на уроці: „Не втратити на уроці жодної хвилини, жодної миті без активної праці, що може бути не розумнішим у такій тонкій справі як виховання людини”. Така цілеспрямованість у роботі

вчителя означає: витиснути з дітей все, що вони можуть дати. Після таких „ефективних” уроків дитина повертається додому стомленою. Вона легко роздратовується і збуджується. В першому класі він взагалі не визнавав „чистих” уроків читання, письма, математики тощо. Так у праці „Серце віддаю дітям” Василь Олександрович ділиться своїм досвідом: „Як тільки діти починали втомлюватись, я переходив до іншого виду роботи. Могутнім засобом урізноманітнення праці було малювання. Ось, я бачу, що читання починає втомлювати дітей, кажу: „Розгорніть, діти, альбоми, в дитячих очах – радісні вогники, одноманітна діяльність змінилась творчістю. Це ж стосується й інших уроків” [4, 382].

Введення нової системи оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітньої школи викликало активне обговорення, пристрасті, дискусії серед педагогів-практиків, науковців-теоретиків, у широких колах громадськості. І це цілком зрозуміло, оскільки йдеться про дітей – майбутнє нашого суспільства. У цьому зв'язку доцільним буде розгляд ідей, думок, підходів, поглядів, творчого досвіду одного з найвідоміших педагогів Василя Олександровича Сухомлинського, який усе життя віддав дітям, школі.

Насамперед, В.Сухомлинський звертає увагу на положення про особливу специфічність роботи вчителя, яку постійно доводиться оцінювати результатами навчально-пізнавальної діяльності своїх вихованців. Характеристика якості знань, умінь, навичок тобто їх оцінка, завжди мали яскраво виражений морально-психологічний зміст, оскільки в ній закладений стимул під впливом якого у дитини утверджується природне прагнення удосконалюватись і ставати кращою. Однак оцінка має виховну силу лише за тієї умови, коли вона гармонійно поєднується із внутрішнім духовним світом дитини. Отже, оцінка стає в руках учителя інструментом виховання, якщо вона пробуджує дитяче бажання вчитися і підтримує, підживлює його, а не карає за невдачі чи небажання працювати.

Одним з прикрях недоліків шкільного життя В.О.Сухомлинський вважав погляд на основний критерій і визначальне мірило дитини.

Василь Олександрович закликає не забувати, що учень – це не механізм для постійного запам'ятовування й відтворення суми найрізноманітніших знань. Адже їх треба не лише запам'ятати, зберегти у пам'яті і, одержавши оцінку, полегшено звільнитися від них та знову готуватись одержувати все нові й нові порції знань.

Педагог-гуманіст образно порівнює довірливі очі малюка, який уперше переступив поріг школи, з ніжною квіткою, що тільки розкрилася. І дуже погано, коли у перші місяці навчання на нього звалюється справжнє горе: інші діти вчаться успішно, а йому не вдається, у нього двійки і двійки, він нікому не потрібен. Для дитини – це справді, трагічна ситуація: учень втрачає віру у власні сили, оскільки не сподівається на успіх від своєї праці. Тому Василь Олександрович наголошує: „Оцінюйте розумову працю лише тоді, коли вона дає хоч би незначні позитивні наслідки. Умійте бачити і відчувати в кожному неповторну людську індивідуальність” [2, 287].

В.О.Сухомлинський радить особливо уважно підходити до оцінювання результатів навчання і фізичної праці тих школярів, які відстають. У Павлівській середній школі найрізноманітнішими засобами намагалися розвивати пізнавальні можливості й змінювати пам'ять дитини, але не давали підстав подумати, що її успіхи, навчальні досягнення оцінюються за тим, як вона запам'ятала урок, і не показували, що її якість виділяють з-поміж інших.

З приводу оцінювання навчальних досягнень В.О.Сухомлинський радить:

- нехай оцінок буде не багато, але хай вони будуть вагомими. Оцінка має охоплювати працю учня за якийсь період часу і включати оцінювання кількох її видів – одну чи кілька відповідей, і доповнення до відповіді товариша, і невелику письмову роботу, і позакласні читання, і роботу практичного характеру;

- ніколи не варто ставити незадовільні оцінки, якщо учень не міг через ті чи інші обставини опанувати знання;

- взагалі не ставити ніяких оцінок, якщо знання учнів не точні, не повні, а в уявленні про речі та явища, які вивчаються, є якісь неточності, треба спочатку домогтися того, щоб учні знали;

- потрібно уникати запитань, відповідей на які точно повторювали б те, що викладав учитель чи завчених з книжки [2, 296].

Оцінювання навчальних досягнень учня не повинне відділятися з цілісного педагогічного процесу як щось відокремлене, а має виступати невід'ємною органічною складовою.

Вчений оцінював майстерність учителя, виходячи з того, наскільки зміст, прийоми, методи і форми навчання, які він використовує, сприяючи процесові духовного, розумового розвитку дитини, якою мірою процес навчання є водночас процесом фізичного, інтелектуального, морального, естетичного розвитку учнів [1].

Глибоко гуманістична сутність концепції виховання Сухомлинського, як і всієї його педагогічної системи, виявляється вже в самому ставленні до дитини. Найперше – це повага до особистості вихованця – незалежно від віку, наявних у даний час можливостей, визнання складності його внутрішнього світу і необхідності відповідального ставлення до його долі.

Обґрунтовуючи практичну необхідність гуманних взаємин між вихователем та дитиною, між самими дітьми і взагалі всіма учасниками виховного процесу, Сухомлинський переконливо довів, що найцінніше у дитини – її індивідуальність, неповторність внутрішнього світу, здібностей, потенційних можливостей. Підтримка і розвиток у дитини її індивідуальності є умовою зростання не тільки кожної конкретної особистості, а й підґрунтям формування дійового, творчого дитячого колективу, оскільки саме через плетіння розмаїття індивідуальностей пролягає шлях до справжнього, а не стадного об'єднання дитячих особистостей.

Одна з найголовніших гуманістичних ідей, що пронизують педагогічну систему Сухомлинського полягає у запереченні, неприпустимості будь-якого насильства над дитиною [5, 386].

*Висновки...* Творча спадщина В.О.Сухомлинського для сучасних поколінь учителів – джерело безперервного розвитку та удосконалення професійної психолого-педагогічної майстерності взагалі і дидактики зокрема. Теоретична, літературно-педагогічна творчість і практична діяльність видатного українського педагога увійшли до історії вітчизняної педагогічної думки помітною сторінкою, його педагогічні, публіцистичні, літературні праці та вчительський досвід значно вплинули на практичну діяльність школи, збагативши педагогіку України новими положеннями і думками.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Майборода В. К. Творча особистість вчителя у педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського / В. К. Майборода. – К. : Веселка. – 1990. – С. 126.
2. Сухомлинський В. О. Вибрані твори / В. О. Сухомлинський. – [в 5-ти томах]. – К. : Рад. школа. – 1976. – 653 с.
3. Сухомлинський В. О. Павліська середня школа / В. О. Сухомлинський. – М. : Просвещение. – 1979. – 669 с.
4. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа. – 1988. – 286 с.
5. Сухомлинський В. О. Сто порад учителю / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа. – 1979. – С. 396.

#### Анотація

*И.М.Шоробура*

#### *Дидактическая концепция В.А.Сухомлинского и ее применение в школах Украины*

*В статье рассматривается дидактическая концепция В.А.Сухомлинского, возможности ее применения в школах Украины. Творческое наследие В.А.Сухомлинского для современного поколения учителей является источником развития и повышения профессионального педагогического мастерства.*

*Ключевые слова:* концепция, школа, дидактическая концепция В.А.Сухомлинского.

#### Summary

*I.M.Shorobura*

#### *Didactic conception of V.O.Sukhomlyns'kyi, the prosperities of its use in Ukrainian schools*

*Didactic conception of V.O. Sukhomlyns'kyi, the prosperities of its use in Ukrainian schools have been examined in the article. V.O.Sukhomlynsky's creative heritage for modern teachers generation is the source of the development and growth of the professional pedagogical mastery.*

*Key words:* conception, school, didactic conception of V.O. Sukhomlyns'kyi.

Дата надходження статті

„29” жовтня 2008 р.

УДК 371.13 „20/29” „19”

**І.П.ЯЦУК,**

*кандидат педагогічних наук, доцент*

*(М.Хмельницький)*

#### Напрями підготовки та вимоги до вчителя у 20-ті роки ХХ століття

*В статті проаналізовано праці педагогів 20-их років ХХ століття. Визначено основні вимоги, якості майбутнього педагога, напрями професійної освіти.*

*Ключові слова:* реформування національної освіти; характеристики вчителя; виховання; напрями професійної підготовки.

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* Реформування національної освіти у 20-ті роки ХХ століття можна окреслити такими рисами: шкільна система радянської України, що визначалась спочатку характером професіоналізму, а з часом уніфікації шкільних систем Союзу – характером політехнізму, спричинилася до зниження рівня загальноосвітніх знань серед учнів; підпорядкованість дошкільного, шкільного, позашкільного виховання директивам комуністичної партії; досягнення загального обов'язкового навчання та завершення ліквідації неписьменності в Україні; розширення системи освіти, відкриття навчальних закладів нового типу.

За таких рис надзвичайно актуальним в окреслений період постало питання підготовки вчителя не лише для професійної діяльності, а вчителя для впливу на громаду.

„Проблема учителя – перша і найважливіша проблема всієї педагогіки, всієї постановки народної освіти, всієї долі народної культури. Можна з повним правом сказати, що по тому, яким учителем задовольняється суспільство, можна робити висновок про його культурний рівень і життєздатність. Народ, який може миритися з тим, що його дітей – його майбутнє ведуть більш слабкі, гірші культурні сили, – не має майбутнього, не може нічого чекати у культурному сенсі” [1, 7].

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми...* Аналіз розвитку освіти в 20-ті роки ХХ століття здійснювали Н.Б.Антонець, Л.С.Бондар, Л.Д.Брезівська, Н.П.Дічек, В.В.Тригубенко, І.П.Манюха, Т.О.Самоплавська та ін. Але окремо проблема відповідності професійної підготовки, вихованості вчителя в окреслений період не розглядалась, тому мета нашого дослідження полягає в розкритті головних вимог, напрямів виховання становлення вчителя, відповідності вчителя реформаційним змінам держави.

*Формулювання цілей статті...* Відповідно завдання дослідження ми вбачаємо в актуалізації поглядів науковців 20-их років ХХ століття на проблему становлення особистості вчителя.

*Виклад основного матеріалу...* Розвиток національного шкільництва, педагогіки в період революції 1917-1919 рр. спричинив активний розвиток системи педагогічної освіти, відкриття українських шкіл, „Просвіт”, бібліотек-читалень, видання українських книг та підручників, підготовку учительства для української школи – все це стало основою культурного відродження України.

У працях керівників освітньої галузі на початку 20-х років минулого століття відзначалося, що „...студент-практикант повинен був вивчати економічне, політичне життя та побут населення регіону, де він проходив практику, влаштовувати культурні й виробничі осередки. Це б унеможливило відрив педагога в його подальшій освітній діяльності від „пролетарського трудового оточення”, сприйняття ним учительської праці як роботи „чистої” на противагу „брудній” праці робітника і селянина. Учитель перш за все повинен бути за носія освіти. Він не може зазначати: „моя справа – навчати півсотні малечі, а до всього останнього мені нема діла; хай гине на моїх очах населення від темряви й невідомості: моя хата скраю”. Його хата не може бути скраю: проти темряви й дикунства він повинен виступати активно» [1]. Тому крім роботи з дітьми на учителя покладался обов’язок проводити широку політосвітню роботу з метою якнайшвидшої перебудови суспільства в хаті-читальні, робітничому клубі тощо на комуністичному підґрунті, ставши вихователем широких мас населення. Фактично, роль учителя зводилася до ролі „агітпрому та оргвідділу Радянської влади”, який своєю активною громадсько-політичною діяльністю залучав би все ширші кола населення до справи просвітництва, виходу із „лав сірої маси, некультурності і темряви”. М.Рубінштейн вважав за необхідне розглядати громадську роботу, роль культурного центру, яка покладалася на вчителя, не з позицій примусу, а як умову його особистої зацікавленості, шлях до культурного самовдосконалення і дієздатності: „В цьому напрямку і слід розвивати свідомість учителя і дати йому відповідну установку: тут він не лише віддає, а й бере; в ролі маленького культурного центру він не лише несе культуру і суспільну думку в маси, а й проникається і живиться нею сам” [2].

Плеяду освітян, реформаторів освіти, вищої педагогічної освіти цього періоду представляли В.Арнаутов, О.Астряб, П.Блонський, Г. Костюк, І.Соколянський, І.Стещенко, І. Огієнко, С.Русова, Я.Ряшко та ін. Однією з проблем, яка була порушена освітянами-реформаторами була проблема поліпшення освіти учительства. Перший Всеукраїнський Професійний Учительський з’їзд, який відбувся у липні 1917 року, розглядав питання відкриття учительських семінарій та інститутів, заснування педагогічних музеїв та бібліотек, обміну досвідом молодих та досвідчених учителів, відкриття педагогічних курсів, запровадження соціальних пільг для вчителів. У листопаді 1922 р. Президія ВУЦВК затвердила „Кодекс законів про народну освіту в УРСР”, де зазначалось необхідність виховання нового покоління людей соціалістичного суспільства з матеріалістичним світоглядом, з психологією колективізму, з твердою волею, з необхідною для суспільства кваліфікацією. Ключовою суспільною фігурою, на яку покладалась місія реформування, відродження, творення вищої, національної школи став учитель.

Зокрема, Михайло Грушевський у праці „За український університет” наголошував на необхідності формування громадянства, української еліти у вищих навчальних педагогічних закладах. Основою навчально-виховного процесу має бути рідна українська мова. „Всі інші народи, які дійшли добробуту, освіти, доброго ладу, дійшли тільки завдяки тому, що мали освіту на рідній мові” [3, с.10-27]. Вчитель у навчальному закладі має виховуватись та навчатись українському та через національне українське, лише за такої умови, наголошував М. Грушевський, можна говорити про розбудову системи освіти та вищої школи.

Важливі характеристики вчителя, конкретні вимоги до навчально-виховного процесу вищого навчального закладу визначав у своїх працях І.Огієнко. Зокрема у праці „Наука про рідномовні обов’язки. Рідномовний катехізис для вчителів, робітників пера, духовенства, адвокатів, учнів і широкого

громадянства” він наголошував на обов’язковості взірцевості мови та мовлення вчителя. Вчитель формує свідоме громадянство держави і саме від нього залежить, зазначав І.Огієнко, ефективність і результативність цих процесів. „Мова – то серце народу...”. Вчитель – двигун розвитку духовної культури учнів, саме він виховує свідому націю. Для виховання саме такого вчителя І.Огієнко на теоретичному та практичному рівні запропонував та перевіряв систему національного патріотичного виховання. Науковець виділяє якості, які необхідно залучати до виховного процесу: співчуття; смиренність; правдивість; відповідальність; милосердя; наполегливість; доброзичливість; ініціативність; терпимість. Серед визначальних завдань виділяв забезпечення доступності та наступності; виховання патріотів, достойних громадян держави; виховання соціально грамотних та національно свідомих громадян. Виховною ідеєю, яку має наслідувати майбутній вчитель, Іван Огієнко називав можливість впливу вчителя на особистість учня з метою зміни його поведінки, переконань, стилів ставлень до самого себе та до інших, формування якостей особистості та ціннісних орієнтацій. Серед якостей майбутнього вчителя науковець відзначає любов до дитини. Він стверджував, що любов до дитини – це не вроджена якість, а прижиттєве соціально-психологічне утворення, певний психічний стан особистості педагога, який є результатом розвитку його інтелектуально-пізнавальної, морально-етичної, ціннісно-етичної, цільово-пізнавальної, вольової сфер і до того ж зафіксований у специфічній моделі професійного мислення як установка, що проявляється в емпатійній взаємодії вчителя та учнів, обслуговуючи механізми рефлексів та забезпечуючи взаємну результативність при вирішенні педагогічних завдань в реальних ситуаціях спілкування. Науковець також зазначав, що в професійній педагогічній підготовці важливим є створення теоретичної основи для розвитку готовності майбутнього вчителя любити дітей, тобто необхідних знань про особливості дитячого світу як основного матеріалу, з яким має справу вчитель у своїй професійній діяльності. Індикатором існування цього компонента в системі готовності майстерно виконувати свою педагогічну місію є знання про очікувані результати педагогічної взаємодії з учнем та сформованість певних якостей професійно спрямованого мислення для розуміння шляхів досягнення цих результатів і закріплення значущих для професіоналізму вчителя установок.

Конкретні вимоги до педагогів у своїй праці та громадській педагогічній діяльності висвітлювала Софія Русова. Член Української Центральної ради, з 1920 р. професор Кам’янець-Подільського університету, вона активно працювала над концепцією української національної школи. Видатний діяч національно-визвольного руху, письменник, автор досліджень проблем педагогіки в своїх працях „Сучасні течії в новій педагогіці”, „Моральні завдання сучасної школи”, „Націоналізація школи” та ін. визначила ключові характеристики вчителя: гуманізм, демократизм, душевність, висока духовна культура.

Говорячи про реформування школи, Софія Русова підкреслює: школа має змінити не тільки мову, але весь свій дух, свій уклад; з цією метою вчителі повинні знайомитися з зарубіжною педагогікою і досвідом, і врешті, в основу навчання повинен кластися принцип самодіяльності учнів. Стара школа, заявляє Софія Русова, виховувала затурканих рабів, нова – повинна дати вільних громадян з власною позицією і з бажанням працювати [4]. Нова школа, на думку Софії Русової, повинна з пасивної, нерухомої перетворитися на активну, чинну – трудову школу, засновану на людському інтересі, перетворюваним за своїм творчим нахилом всякий матеріал. Мають докорінно змінитись принципи виховання: оскільки раніше людей виховували або вірними підданими, або слугами церкви, – то сьогодні слід виховувати просто гармонійно розвинену людину, працездатну, соціально свідому, корисну в суспільстві, з піднесеною любов’ю до рідного краю і з пошаною до інших народів. Виховання, наголошувала Софія Русова, повинно стати наукою, коли теорія і практика йдуть назустріч одна одній, працюють на користь новому громадському життю, на задоволення потреб і бажань нової людини.

Вона дала чітке визначення мети і завдань виховання як для теоретичної розробки педагогіки, так і для практичної діяльності кожного вчителя, вихователя. Софія Русова здійснювала пошуки нових форм стосунків між педагогом та учнем, що привело до істотних змін у процесі оволодіння учителем відповідним рівнем професійної майстерності, наповнення поняття „педагогічна майстерність” новим змістом [5]. Адже формувати справжнього громадянина, патріота, будівника нового суспільства з непохитними комуністичними переконаннями, розширювати його світогляд, розвивати і збагачувати творчі здібності, уміння та навички учня під силу лише справжньому фахівцю, майстру своєї справи. Це зумовило перенесення головних акцентів у навчально-виховному процесі педагогічних навчальних закладів у 20-их – 30-их рр. минулого століття на виховання у майбутніх учителів здатності оптимізувати всі види навчальної діяльності учнів, спрямувати його на виховання гармонійної соціально значущої особистості. Значна увага при цьому приділялася розкриттю сутності праці учителя, її особливостей, дослідженню форм, методів та педагогічних прийомів, що сприяють досягненню найкращих результатів у навчально-виховному процесі.

Науково обґрунтовуючи вимоги до вчителя нової школи (фундаментальна, науково-теоретична, методична підготовка, високі моральні якості, постійне прагнення до самовдосконалення і самоосвіти, висока працездатність і любов до праці, справедливість і доброта, терпіння, велика любов до дітей,

„національне розуміння дитини”, та ін.), вона накреслила й певні шляхи підготовки українського вчительства. Серед них такі: створення спеціальних навчальних закладів; внесення радикальних змін до діяльності існуючих вчительських шкіл, педагогічних класів жіночих гімназій; викладання української мови, літератури, історії України, географії рідного краю на учительських курсах; організація у вищих навчальних педагогічних закладах кафедр українознавства.

Формуючи вимоги до вчителя, Софія Русова зазначала: „Це мусить бути надзвичайної моральної краси людина, що безпосередньо своїми переконаннями, всім своїм поведінням повинна впливати на своїх учнів... Учитель, який має перед собою не лише матеріальну нагороду за працю, а велике гуманне завдання”.

У 20-их роках активно обстоював проблеми педагогіки та власні доробки у теорії виховання П.Блонський. Розробляючи проблеми виховання, П.Блонський відзначав, що ідеалом виховання повинна стати людина, у якій поєднувалися б глибокі знання про природу і суспільство, здоров'я, уміння пізнавати і перетворювати дійсність, моральна чистота і багатство естетичних почуттів.

Завдання школи – навчити жити. Жити – це значить пізнавати дійсність і перетворювати її. „В народній школі дитина повинна, перш за все, не навчатися теоретичним знанням, але вчитися жити”. Школа має створити раціональну організацію життя дитини. Навіть найкраща школа, відмічав П.Блонський, не може дати стільки знань, скільки потрібно для життя. Тому головне завдання школи – виробити у дітей бажання й уміння набувати знання протягом всього життя. Народна школа – місце раціональної організації самовиховання творця нового життя. „Учитель лише співробітник, помічник і керівник дитини у її власній роботі”. П.Блонський серйозну увагу приділяв підготовці, вихованню вчителя. „Спочатку взагалі вихована й освічена в сучасному розумінні людина, потім педагог взагалі і, нарешті, знавець своєї науки і її викладання”. Значну увагу у професійному становленні він надавав практиці, наполягаючи на її обов'язковості та активності. „Практиці навчання можна навчити лише на практиці – таке моє переконання”, – писав П.Блонський. „Вчительській праці неможливо навчити тільки лекціями і книгами. Вони необхідні, але необхідна ще в стінах педвузу практика, але не така, що коштує, а творча і усвідомлена” [7, 103]. П.Блонський у своїх працях переконливо доводив, що для досягнення високої педагогічної майстерності лише природних даних замало. Студент-практикант повинен був вивчати економічне, політичне життя та побут населення регіону, де він проходив практику, влаштовувати культурні й виробничі осередки. Це б унеможливило відрив педагога в його подальшій освітній діяльності від „пролетарського трудового оточення”, сприйняття ним учительської праці як роботи „чистої” на противагу „брудній” праці робітника і селянина. Потрібні такі прийоми і методи, які б дали можливість розкритися кожному вчителю, сприяли б досягненню ним найкращих навчально-виховних результатів [7, 103].

Науковець наполягав на тому, що учитель мав бути культурною, освіченою людиною, яка власним прикладом переконуватиме, що жодні несприятливі умови не можуть завадити дотриманню високих етичних норм та моральних принципів, не змусять відійти від засад, що лежать в основі будівництва нового суспільства. Культура вчителя розглядалася не лише з точки зору духовності, а й в сенсі особистого прикладу ведення власного присадибного господарства на основі використання нових агрономічних способів та технологій, тим самим підготувавши підґрунтя для того, щоб село зацікавилася агрономією, відмовилося від послуг бабів-повитух, знахарів, а вибрало шлях до лікаря, зрозуміло необхідність і своєчасність боротьби з неписьменністю.

Проаналізувавши науковій практичній доробки науковців, педагогів 20-их років ХХ століття, ми виокремили чіткі вимоги до майбутнього вчителя.

Перш за все, це моральні якості характеру, що виражають відношення педагога до вихованців: любов і піклування, заснована на цьому індивідуалізована педагогічна допомога; доброта; душевність, доброзичливість, довіра, чуйність, витримка; розумна вимогливість, справедливість; поблажливість; терплячість. Наступними складовими є риси та якості, що виражають ставлення до колективу: моральна активність, співробітництво; демократизм, товарицькість, готовність до взаємодопомоги; толерантність (терпимість) до колег. Не менш важливим для педагога є риси і якості, що виражають до себе і своїх професійно-особистісних якостей: усвідомлення і почуття власної гідності; совісність, розумне самолюбство; професійна гордість, впевненість у собі; вимогливість до себе і до своєї діяльності, нетерпимість до недоліків; скромність, просто та самодисципліна; прагнення до самовдосконалення; риси і якості, що характеризують педагога з точки зору морального регулювання поведінки: усвідомлення і почуття чесності, правдивості; добросовісність, обов'язковість; підприємливість, діловитість, ініціативність, цілеспрямованість; організованість, зібраність, бережливість; здатність адекватно оцінювати результати проведеної діяльності. Педагоги 20-их років ХХ століття також визначали риси та якості, що характеризують високу культуру педагогічного спілкування: ввічливість; уважність; тактовність; ласка; запобігливість [8, 84-85].

Завдання освіти у 20-их–30-их рр. минулого століття розглядалися у тісному взаємозв'язку із завданнями радянської влади в цілому, переносючи її колосальну виховну функцію у площину

комуністичного будівництва: „внести у школу революційний настрій, наблизити її до революційних подій, до загальних завдань робітничого класу – ось одне із першочергових завдань у шкільній політиці” [9, 110]. У вихованні дітей вбачали можливість безпосереднього впливу на виховання дорослих: адже на прикладі своїх дітей виправлятимуть себе і навчатимуться їх батьки. М.Рубінштейн з цього приводу писав: „Залежно від того, який сенс вкладати в поняття вчителя, визначаються масштаб і характер його підготовки: якщо його завдання – це технічні навички, тоді для нього може бути достатньою вузькою професійною і практичною освітою; якщо в ньому буде підкреслено функцію „освіти людини”, тоді йому перш за все потрібно дати загальну освіту; якщо ж він не лише учитель, але й вихователь і соціальний організатор, тоді його підготовка має бути не лише теоретичною, а й практичною і соціальною; якщо ж він ще й охоронець культури, то його освіта має бути максимально причетною до культури тощо” [1, 7]. Поліфункціональність діяльності вчителя була наслідком виконання тих завдань, які стояли перед трудовою школою: не лише засвоєння знань, а й можливість їх набувати шляхом пошукової дослідницької роботи, виховання громадянина нового суспільства, організація дитячого колективу, запровадження найширшого самоврядування тощо.

Не менш важливою складовою функціонування національної школи, на думку її фундаторів, було прищеплення інтересу до вивчення національної літератури – джерела щирого демократизму і палкого патріотизму. Значна роль у цьому процесі відводилася вчителям: саме вони повинні були розбудити у дитячих душах відчуття краси художнього слова, переконати у силі розкішного мовно-літературного матеріалу в народній творчості, народних думках, історичних піснях, потужній спадщині українських письменників.

У тісному зв'язку з націоналізацією освіти розглядалося питання її демократизації, перші кроки до якої пропонувалося робити через етнічне виховання дітей: почуття поваги до свого народу народжує пошану до інших націй і народностей, інтерес до їх життя, культурного надбання, духовної спадщини. Зрозуміло, що аби прищепити своїм вихованцям такі почуття, учитель не міг не бути щирим патріотом, адже „в його руках майбутнє народу, бо діти, які вийдуть із школи, мають бути каменярами у відбудові молодій українській державі, мають розробити свою культуру, свої національні скарби” [10, 83].

Отже, патріотизм, громадянськість поряд із професійними, моральними й естетичними цінностями стають одними з базових характеристик особистості педагога у 20-30-ті роки минулого століття. Саме на учительство покладалася місія виховання комуністичних ідеалів нового суспільства, поширення їх не лише серед учнівської молоді, а й серед найширшого кола дорослого населення.

У тісному зв'язку з громадянською позицією вчителя у педагогічній думці досліджуваного періоду розглядалася його професійна майстерність, сформованість інтересу до професії, наявність відповідних нахилів та здібностей. Головними критеріями визначення рівня сформованості цих якостей було ставлення до дітей та їх батьків, авторитет і повага у населення, прагнення до самовдосконалення. На переконання Я.Чешіги, лише той учитель зможе „прихилити душу свою до особи дитини, який навчиться любити дитину щиро й повно, до самозабуття і одурання од самого себе, наповнити чашу свою найважливішим цілющим бальзамом, щоб мати можливість загоїти ним рани дитини, що нанесені їй людською байдужістю, егоїзмом і злостивістю” [15, 10].

Значна увага у педагогічній літературі в 20-30-ті роки приділялась проблемі самоосвіти та самовиховання учителя. Здатність педагога самовдосконалюватись протягом життя, вчитися не лише в сенсі поглиблення власних знань та умінь, а й навчатися у своїх учнів якостей, які, можливо втрачені з віком, або є принципово новими для нього – виділялися як найцінніші властивості учителя. Лише людина, яка на закінченні навчального закладу не припинила процес освіти, а переформатувала його у площину поповнення своїх знань із самого повсякденного життя, заслуговувала на право називатися народним учителем. Підхід до цього питання мав чітко визначене ідеологічне спрямування: „Особливо важливою є необхідність виховання учителя, як людини, свідомої ідеології трудящих мас, який знає життя і побут цих мас, володіє організаторськими здібностями, горінням агітатора і пропагандиста трудової культури. І не так важлива освіта учителя, як виховання його, як здатність працювати над собою. Бо як справжня істинна моральність є не що інше, як прагнення до моральності, так і освіченість є прагнення до неї, неперервна, наполеглива і палка робота над своєю освітою. І лише така людина, а не всезнайка, і є освіченою людиною” [16, 61]. Однак, вважаємо, не стільки визначенням ступеня освіченості педагога, як перевіркою міцності його політичного світогляду пояснювалося відновлення на кінець 20-их років ХХ століття більшовистською владою в Україні інституту інспекторів народної освіти, на яких крім інспектування освітніх закладів покладалася функція інструкторів у справах освіти: допомога педагогам в організації, налагодженні та удосконаленні педагогічного процесу освітніх установ. В умовах тотальної комуністичної пропаганди за цією вівіскою маскувалося справжнє призначення інспектури народної освіти: стежити за політичною благонадійністю вчителів. Яскравим тому підтвердженням, на нашу думку, є дані про рівень освіти інспекторів, а значить і їх здатність надати педагогічним кадрам дійсно ефективну і корисну допомогу.

*Висновки...* Проаналізувавши розвиток освіти та педагогічної думки у 20-ті роки ХХ століття, зазначимо, що науковці чітко виділяли хід і напрямок виховання, його завдання і зміст. Одночасно вони переконливо доводили і зворотній вплив виховання на життя суспільства, його розвиток і вдосконалення. Національна школа включала насамперед виховання рідною мовою, відсутність якого розглядалося як одна з найбільших перепон для розумового розвитку дитини. Не менш важливою складовою функціонування національної школи, на думку науковців цього періоду, було прищеплення інтересу до вивчення національної літератури – джерела щирого демократизму і палкого патріотизму. Провідну роль при розбудові держави відіграв учитель. Саме на учительство покладалася місія виховання комуністичних ідеалів нового суспільства, поширення їх не лише серед учнівської молоді, а й серед найширшого кола дорослого населення. 20-ті роки минулого століття стали визначальними у визначенні напрямів, завдань виховання майбутнього вчителя. Серед них: суспільність, чітка, стійка громадянська позиція вчителя, взірцевість, культурність, освіченість, дотримання етичних норм та моральних принципів, високий рівень психолого-педагогічних знань, здатність розуміти природу дитини і вміння її виховувати.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:**

1. Блонский П. П. Мои воспоминания / П. П. Блонский – М. : Педагогика, 1971. – С.103.
2. Блонский П. П. Трудовая школа. Ч. II / П. П. Блонский. – М., 1921. – С.61.
3. Вестник просвещения МОНО. – 1923. – С.110.
4. Грабаров О. М. Самоподготовка. Способ поднять квалификацию педагогического персонала самостоятельной работой над материалом / Грабаров О. М. – К. : Держвидав України, 1925. – С.63.
5. Грушевський М. С. Про українську мову і українську школу / Грушевський М. С. – К. : Веселка, 1991. – С.10–27.
6. Кашкаров Н. Вторая Всеукраинская конференция по педобразованию / Кашкаров Н. // Путь просвещения. – 1923. – №7–8. – С. 212.
7. Крупская Н. К. О подготовке учителей / Крупская Н. К. // На путях к новой школе. – 1923. – №4. – С. 19.
8. Макаренко А. С. О моем опыте / Макаренко А. С. // Пед. соч.: [в 8 т.]. – М., 1984. – Т.4. – С.260.
9. Мірошніченко О. А. Формування особистості майбутнього вчителя як об'єкта соціальних стосунків / Мірошніченко О. А. // Вісник Житомирського педагогічного університету. – 2003. – Вип.13. – С.84–85.
10. Рубинштейн М. М. Проблема учителя / Рубинштейн М. М. – М. : Моск. акц. изд. об-во, 1927. – С.123–124.
11. Рубинштейн М. М. Проблема учителя / Рубинштейн М. М. – М. – Л-д, 1927. – С.7.
12. Русова С. До сучасного становища народного учителя // Русова Софія : вибр. пед. твори : [у 2 кн.]. – Кн.1. – С.125.
13. Русова С. Національна школа // Русова Софія : вибр. пед. твори : [у 2 кн.]. – Кн.1. – С.83.
14. Русова С. Нова школа. – [вид. друге]. – К. : Українська школа, 1917. – С.3.
15. Субтельний О. Україна: Історія / Субтельний О. // УІЖ. – 1991. – №9. – С.107.
16. Чепіга Я. Самовиховання учителя / Я. Чепіга // Світло. – 1913. – С.10.

#### **Аннотація**

***И.П.Ящук***

#### ***Направления подготовки и требования к учителю в 20-е годы XX века***

*В статье проанализированы труды педагогов 20-х годов XX века. Определены основные требования, качества будущего педагога, направления профессионального образования.*

**Ключевые слова:** реформирование национального образования, характеристика учителя, воспитание, направления профессиональной подготовки.

#### **Summary**

***I.P.Yashchuk***

#### ***Tendencies of preparation and demands to the teacher in 1920-s***

*The works of pedagogues of the 1920-s have been analyzed in the article. Basic demands, qualities of the future pedagogue, tendencies of vocational education have been defined.*

**Key words:** reformation of the national education, characteristic of pedagogue, upbringing, tendencies of vocational education.

Дата надходження статті

„16” вересня 2008 р.



**АВТОРИ ВИПУСКУ**

**АДАМСЬКИЙ В.Р.**, здобувач Інституту історії України НАН України, проректор з міжнародних зв'язків та зв'язків з громадськістю Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Красилів)

**АРТЮШИН Г.М.**, кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Національної академії Служби безпеки України (м.Київ)

**АРТЮШИНА М.В.**, кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки та психології Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана (м.Київ)

**БАРАНОВСЬКА В.М.**, викладач кафедри фізико-математичних дисциплін Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

**БЕРЕКА В.Є.**, кандидат педагогічних наук, доцент, ректор Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

**БНИЦЬКА К.М.**, методист Подільського відділення Інституту мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М.Т.Рильського НАН України (м.Хмельницький)

**БНИЦЬКА О.П.**, кандидат економічних наук, доцент, проректор з економічних питань Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

**ГАЛУС О.М.**, кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з наукової роботи Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

**ГАНДАБУРА О.В.**, аспірант Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, викладач кафедри іноземних мов Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

**ГОРБАТЮК Р.М.**, кандидат технічних наук, доцент кафедри машинознавства та комп'ютерної інженерії Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (м.Тернопіль)

**ГУЦАЛ Л.А.**, аспірант Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, 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.**, здобувач, старший викладач кафедри філософії та політології Хмельницького університету регіонального управління та права (м.Хмельницький)

**ЗАГІКА О.О.**, аспірант Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, заступник директора з навчально-виховної роботи навчально-тренувального центру Хмельницького вищого професійного училища №25 (м.Хмельницький)

**ЗДАНЕВИЧ Л.В.**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

**КАЗАКОВА Н.В.**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач відділу педагогічної практики Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

**КОРНІЄНКО В.В.**, співробітник Служби безпеки України (м.Київ)

**КУЧЕРУК О.Я.**, заступник декана факультету прикладної математики та комп'ютерних технологій Хмельницького національного університету, старший викладач кафедри прикладної математики та соціальної інформатики Хмельницького національного університету (м.Хмельницький)

**ЛЕПКАШ Н.Г.**, аспірант Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, завідувач відділення довузівської підготовки ПВНЗ „Університет економіки і підприємництва” (м.Хмельницький)

**ЛЄПХОВА Н.В.**, аспірант Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

**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)

**МАШКІНА Л.А.**, кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з педагогічної практики Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

**МИХАСЬКОВА М.А.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики мистецтв Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

**МОРОЗОВА О.О.**, аспірант Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, викладач кафедри теорії та методики мистецтв Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

**ОГОРОДНИК Л.М.**, викладач кафедри іноземних мов Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

**ОНУФРІЙЧУК А.М.**, заступник директора з навчально-виховної роботи НВК №6 м.Хмельницького, старший вчитель (м.Хмельницький)

**ОНУФРІЙЧУК Л.П.**, викладач кафедри фізичної культури та валеології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

**ПАНЬКОВА Н.В.**, вчитель НВО №28 м.Хмельницького (м.Хмельницький)

**ПІРОШЕНКО С.Ю.**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри зарубіжної літератури та культурології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

**ПІСОЦЬКА 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)

**РИМАР Р.С.**, кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри теорії та методики мистецтв Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

**РОМАНИШИНА Л.М.**, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та психології Національної академії Державної прикордонної служби України ім.Б.Хмельницького (м.Хмельницький)

**САВИЦЬКА Г.І.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

**САМОЙЛЕНКО О.М.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інформаційних технологій та відкритих систем освіти, завідувач кафедри інформаційних технологій та відкритих систем освіти Миколаївського державного університету імені В.О.Сухомлинського (м.Миколаїв)

**СОЛОВЕЙ М.В.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Хмельницького національного університету (м.Хмельницький)

**СУСЛНА І.В.**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

**СУХОВІРСЬКИЙ О.В.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізико-математичних дисциплін Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

**ТИМАШЕВА Т.М.**, аспірант Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, викладач кафедри теорії та методики мистецтв Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

**УДІНА О.М.**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки, дошкільної та початкової освіти Севастопольського міського гуманітарного університету (м.Севастополь)

**ФЕДОРЧУК О.С.**, аспірант Інституту педагогіки АПН України, старший викладач кафедри математики, статистики та інформаційних технологій Хмельницького університету управління та права (м.Хмельницький)

**ФІЛІНЮК В.А.**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та літератури Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

**ФОЛЬВАРКОВА-ПЛАХТІЙ В.І.**, кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з гуманітарної освіти та виховання Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

**ХОПТЯНА О.В.**, викладач кафедри зарубіжної літератури та культурології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

**ШОРОБУРА І.М.**, доктор педагогічних наук, доцент, проректор з навчальної роботи Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

**ЯЩУК І.П.**, кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету початкового навчання та іноземної філології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

**ШАНОВНІ КОЛЕГИ!**

Запрошуємо Вас взяти участь у випуску збірника наукових праць „Педагогічний дискурс”.

У „Педагогічному дискурсі” публікуються оригінальні (раніше ніде не опубліковані) статті теоретичного та експериментального характеру з актуальних проблем теорії педагогіки, дидактики, історії педагогіки, школознавства, методики навчання, виховання, розвитку, професійної орієнтації учнів та студентів в закладах освіти та позашкільних установах, порівняльної педагогіки, соціальної педагогіки, педагогіки післядипломної освіти, ступеневої освіти тощо. Стаття повинна розкривати певну проблему в тій галузі, якій присвячена робота, та мати наукову новизну і цінність (теоретичну і (або) практичну).

**Вимоги до статей:**

При написанні та оформленні статей необхідно керуватись такими **вимогами:**

1. До друку приймаються статті, які відповідають тематиці збірника, що відображається у поставленому зверху зліва УДК.

2. Статті повинні бути написані українською мовою в науковому стилі і не містити граматичних помилок (стаття має бути вичитаною і завіреною філологом).

3. Структура статті повинна мати такі елементи (відповідно до Постанови президії Вищої атестаційної комісії України від 15.01.2003 р. №7-05/1, пункт 3 (*Бюлетень ВАК України. – 2003. – №1. – С.2*)) [додаток 1]:

– постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями;

– аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше питань загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття;

– формулювання цілей статті (постановка завдання);

– виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;

– висновки з описаного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі.

Також стаття повинна містити список використаних джерел та літератури, оформлений згідно з ДСТУ ГОСТ 7.1:2006 „Система стандартів з інформації, бібліотечної та видавничої справи. Бібліографічний запис. Бібліографічний опис. Загальні вимоги та правила складання” (див. Приклади оформлення бібліографічного опису у списку джерел... (*Бюлетень ВАК України. – 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, Суг, розмір 10, звичайного стилю, без переносів та табуляцій, *інтервали* – міжрядковий – одинарний, відступ першого рядка – 0,7 см, вирівнювання абзаців – за шириною.

7. Увесь текст повинен бути набраний шрифтом одного типу і розміру в одну колонку. Не допускається використання вставок та гіперпосилань. Можна виділяти символи (фрагменти тексту) курсивом та (або) напівжирним шрифтом. Бажано уникати (там, де це можливо) набору тексту великими літерами. При наборі тексту необхідно дотримуватись правил комп'ютерного набору тексту, зокрема, необхідно використовувати прямі лапки (не парні), круглі дужки, розрізняти символи тире і дефіса (тире відокремлюється з обох боків пробілами та є більшим за довжиною від дефіса). Нумерація сторінок не проставляється (нумеруються сторінки олівцем на звороті роздрукованого примірника рукопису).

8. Ілюстрації (рисунок, таблиці, формули, графіки, схеми) друкуються шрифтом 10pt, розміщуються по центру, складові їх частини групуються в один об'єкт. Підписи до них та посилання на них в тексті є обов'язковими. Загальна кількість ілюстрацій не повинна перевищувати десяти (всі вони входять до загального обсягу статті).

9. Бібліографія до статті повинна включати мінімум 5 літературних джерел, оформлених у встановленому порядку з обов'язковим зазначенням кількості сторінок. У посиланні на використанні джерела та літературу зазначається їх порядковий номер у списку літератури та сторінка, які проставляються у квадратних дужках (наприклад: [4, с.32]). Якщо автор використовує посилання на

декілька літературних джерел, то це зазначається так: [4; 32]. Бібліографія складається в алфавітному порядку або за порядком посилання в тексті. Статті без бібліографії редколегією розглядатися не будуть.

10. Обсяг статті повинен бути в межах 3-6 сторінок, набраних і оформлених відповідно до п.п.6-9.

11. Матеріали розташовуються у такій послідовності:

- 1) індекс УДК;
- 2) ініціали та прізвище автора(ів);
- 3) науковий ступінь, вчене звання, посада;
- 4) місце роботи: назва установи (скорочена), населеного пункту (якщо його назва не входить до складу назви установи), назва країни (для іноземних авторів). Всі дані про місце роботи беруться у дужки;
- 5) назва статті (друкується малими літерами з першої великої);
- 6) анотація статті та ключові слова українською мовою без назви статті і прізвища автора;
- 7) текст статті (з дотриманням усіх наведених вище вимог);
- 8) список використаних джерел та літератури;
- 9) анотації статті та ключові слова російською і англійською мовами із зазначенням прізвища й ініціалів автора(ів) та назви статті;
- 10) місце для запису дати надходження тексту рукопису до редколегії – „\_\_” \_\_\_\_\_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 з маркою для листування з редколегією.

Вартість публікацій становить **20 грн. за 1 сторінку тексту**, оформлену відповідно до вищезазначених вимог (+ 10 грн. на пересилання збірників для авторів з інших міст). На одну статтю надсилається один примірник збірника. У разі друкування статті у співавторстві, при бажанні отримати додатковий(і) примірник(и) для співавтора(ів) здійснюється доплата, яка дорівнює вартості друкування статті. Копії квитанцій про оплату подаються разом із статтями, оригінали автори зберігають у себе.

*Банківські реквізити для оплати:*

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

код 02138872 в ГУДКУ Хмельницької області

р/р 35424001001229 код 815013

Призначення платежу: за друк статті.

Усі матеріали необхідно надсилати на **адресу редколегії:**

29013, м.Хмельницький, вул.Проскурівського підпілля, 139, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, науковий відділ.

**E-mail:** kgra\_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 4  
Видається двічі на рік  
Засновано в 2007 році

**Педагогічний дискурс** : зб. наук. праць / гол. ред. А. Й. Сиротенко. – Хмельницький : ХГПА, 2008. – Вип. 4. – 197 с.

**Комп'ютерний набір та упорядкування:** Кришук Б.С.  
**Літературні редактори:** Барташук О.Ю., Нагорний Я.В. (англійська мова)  
**Художнє оформлення:** Ільїнський С.В.

*За достовірність фактів, назв, дат, посилань на літературні джерела тощо відповідальність несуть автори. Редколегія не завжди поділяє їхні погляди.*

Підписано до друку 05.11.2008 р. Здано до друку 05.11.2008 р.  
Формат 60 x 84/8. Гарнітура Century Schoolbook. Умовн.друк.арк.12,3  
Тираж 300 прим. Зам. № 0511/08

**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.№1692. Наклад 300 прим.