



Міністерство освіти і науки України
Херсонський державний університет

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ
ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Випуск XXXXV

Херсон – 2007

Зареєстровано у Вищій атестаційній комісії України постановою президії ВАК України від 8 червня 1999 №1-05/7 (бюлетень №4, 1999 р.).

Затверджено вченою радою Херсонського державного університету (протокол № 8 від 2.04.2007 р.).

Редакційна колегія:

- Барбіна Є. С.** – відповідальний редактор, професор кафедри педагогіки та психології ХДУ, доктор педагогічних наук.
- Федяєва В. Л.** – заступник відповідального редактора, проректор з наукової роботи, завідувач кафедри педагогіки та психології ХДУ, доцент, кандидат педагогічних наук.
- Кузьменко В. В.** – відповідальний секретар, доцент кафедри педагогіки та психології ХДУ, кандидат педагогічних наук.
- Андрієвський Б. М.** – професор кафедри педагогіки дошкільного виховання та початкового навчання ХДУ, доктор педагогічних наук.
- Бутенко В. Г.** – професор кафедри педагогіки та психології ХДУ, член-кореспондент АПН України, доктор педагогічних наук.
- Голобородько Є. П.** – професор кафедри слов'янських мов та загального мовознавства ХДУ, член-кореспондент АПН України, доктор педагогічних наук.
- Гедвілло О. І.** – професор кафедри загальної інженерної підготовки ХДУ, кандидат педагогічних наук.
- Пентилюк М. І.** – професор кафедри українського мовознавства ХДУ, доктор педагогічних наук.
- Петухова Л. Є.** – декан факультету дошкільної та початкової освіти ХДУ, доцент, кандидат педагогічних наук.

Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 45. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2007. – 434 с.

© ХДУ, 2007

© Видавництво ХДУ

Адреса: Херсонський державний університет,
вул. 40 років Жовтня, 27, м. Херсон, Україна, 73000.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Александрова Ганна Михайлівна – аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Барбіна Єлизавета Сергіївна – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Березівська Лариса Дмитрівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, докторант Інституту педагогіки АПН України.

Бобиль Світлана Володимирівна – кандидат філологічних наук, завідувач кафедри гуманітарних дисциплін для іноземців Дніпропетровського національного університету.

Богданов Ігор Тимофійович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізики та методики викладання фізики Бердянського державного педагогічного університету.

Бордюк Володимир Миколайович – викладач кафедри управління освітою Рівненського державного гуманітарного університету.

Валуєва Ія Вікторівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов Херсонського державного університету.

Васильєва Ольга Вікторівна – асистент кафедри іноземних мов Херсонського державного університету.

Волошанська Ірина Володимирівна – викладач кафедри практики англійської мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Воробйова Алла Вікторівна – асистент кафедри іноземних мов Херсонського державного університету.

Воронова Наталія Анатоліївна – здобувач кафедри педагогіки дошкільного виховання та початкового навчання Херсонського державного університету.

Вострікова Вікторія Володимирівна – учитель Херсонського обласного багатопрофільного ліцею.

Гавриш Ірина Володимирівна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри теорії та методики професійного навчання Української інженерно-педагогічної академії (м.Харків).

Ганніченко Тетяна Анатоліївна – викладач кафедри іноземних мов Миколаївського державного аграрного університету.

Гедвілло Олександр Іванович – кандидат педагогічних наук, професор кафедри загальної інженерної підготовки Херсонського державного університету.

Глузман Неля Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри методик початкової та дошкільної освіти Євпаторійського педагогічного факультету Республіканського вищого навчального закладу „Кримський гуманітарний університет” (м.Ялта).

Голобородько Євдокія Петрівна – доктор педагогічних наук, член-кореспондент АПН України, професор кафедри слов'янських мов та методик їх викладання Херсонського державного університету.

Гришук Анна Олександрівна – викладач кафедри інженерної педагогіки та мовної підготовки Криворізького технічного університету.

Гуцаленко Ольга Анатоліївна – викладач кафедри педагогіки та психології Приватного вищого навчального закладу „Соціально-педагогічний інститут Педагогічна академія” (м.Кіровоград).

Дічек Наталія Петрівна – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач лабораторії історії педагогіки Інституту педагогіки АПН України.

Довдер Віктор Олександрович – завідувач науково-методичною лабораторією трудового навчання та безпеки життєдіяльності Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Довженко Інна Віталіївна – аспірант кафедри українського мовознавства Херсонського державного університету, викладач Київського технікуму готельного господарства.

Донік Олена Миколаївна – аспірант кафедри теорії та методики навчання природничо-географічних дисциплін Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

Дячкова Тамара Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Єрмак Сергій Миколайович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри основ матеріалознавства і трудового навчання Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка.

Єсьман Ірина Володимирівна – здобувач кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету, завідувач кабінетом теорії і методики професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди.

Запорожець Тетяна Павлівна – викладач кафедри гуманітарних дисциплін Херсонського економічно-правового інституту.

Зданюк Вадим Володимирович – аспірант кафедри теорії і методики професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди.

Зорька Наталія Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічних та природничо-математичних дисциплін Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Зубенко Тетяна Володимирівна – старший викладач кафедри філологічних дисциплін, аспірант кафедри освітніх технологій Миколаївського державного університету імені В.О.Сухомлинського.

Зуброва Ольга Андріївна – аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Каверіна Ольга Геннадіївна – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри англійської мови Донецького національного технічного університету.

Кислинська Ірина Іванівна – завідувач денним відділенням, викладач Вінницького торговельно-економічного коледжу Київського національного торговельно-економічного університету.

Кметь Христина Василівна – аспірант кафедри педагогіки і методики початкового навчання Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Ковальчук Людмила Ігорівна – асистент кафедри педагогіки і методики початкового навчання Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Коломієць Алла Миколаївна – кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри філологічних і природничо-математичних дисциплін Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Кондратенко Галина Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Кондратова Вікторія Вадимівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти Кіровоградського обласного інституту післядипломної освіти імені Василя Сухомлинського.

Кострач Віталій В'ячеславович – ад'юнкт науково-організаційного відділу Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Кот Тамара Олексіївна – старший викладач кафедри української філології Республіканського вищого навчального закладу “Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта).

Кошелєв Михайло Васильович – викладач кафедри інформатики Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди.

Кузьменко Василь Васильович – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Кулікова Лілія Борисівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри історії України та методики викладання Херсонського державного університету.

Куріченко Альона Юріївна – аспірант Миколаївського державного гуманітарного університету імені Петра Могили.

Лапшина Ірина Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і методики початкового навчання Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Мамчур Лідія Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри українського мовознавства Херсонського державного університету.

Мараховська Наталя Владиславівна – старший викладач кафедри англійської мови Маріупольського державного гуманітарного університету.

Маргашинський Анджей – Академія ім. Яна Длугоша Ченстохова, Польща.

Марків Володимир Миколайович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і практики дошкільного виховання та початкового навчання Криворізького державного педагогічного університету.

Марусинець Мар'яна Михайлівна – кандидат психологічних наук, доцент, проректор з навчальної роботи Мукачівського гуманітарно-педагогічного інституту.

Марчук Ігор Петрович – здобувач кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Масюк Олена Маратівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри природничо-математичних дисциплін Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди.

Матіяш Валентина Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і методики початкового навчання Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Меджитова Лейля Меджитівна – викладач Кримського інженерно-педагогічного університету.

Мінняйлова Алевтина Володимирівна – аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Міщень Оксана Миколаївна – аспірант кафедри управління освітою Рівненського державного гуманітарного університету.

Мозговий Віктор Леонідович – аспірант Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України, старший викладач кафедри теорії та практики психолого-педагогічних дисциплін Миколаївського державного аграрного університету.

Нестеренко Тамара Сергіївна – викладач кафедри педагогіки та психології Приватного вищого навчального закладу „Соціально-педагогічний інститут Педагогічна академія” (м.Кіровоград).

Нікіфорова Лариса Борисівна – викладач кафедри гуманітарних дисциплін Херсонського економіко-правового інституту, здобувач кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Ніщук Галина Миколаївна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Носова Ірина Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри трудового навчання Херсонського державного університету.

Пальшкова Ірина Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогічних технологій початкової освіти Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського.

Пентилюк Марія Іванівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри українського мовознавства Херсонського державного університету, заслужений діяч науки і техніки України.

Пермінова Людмила Аркадіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки і психології Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Пинзеник Олена Михайлівна – викладач Мукачівського гуманітарно-педагогічного інституту.

Пироженко Лідія Володимирівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії історії педагогіки Інституту педагогіки АПН України.

Рідкоус Олеся Володимирівна – викладач кафедри педагогіки і психології Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Рогачова Любов Миколаївна – викладач-методист Гірничоелектромеханічного технікуму Криворізького технічного університету.

Розлуцька Галина Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології і педагогіки Ужгородського національного університету.

Сидорович Марина Михайлівна – кандидат біологічних наук, доцент кафедри фізіології людини і тварин Херсонського державного університету.

Сіранчук Наталія Миколаївна – аспірант кафедри теорії та методик початкового навчання Рівненського державного гуманітарного університету.

Скоморовська Ірина Андріївна – аспірант кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Слюсаренко Ніна Віталіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Смолінчук Лариса Симонівна – завідувач аспрантурою Інституту педагогіки АПН України.

Степанова Олена Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки Херсонського державного університету.

Стребуль Людмила Олексіївна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри гуманітарних дисциплін для іноземців Дніпропетровського національного університету.

Суржанська Вікторія Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інноваційних педагогічних технологій Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди.

Сушенцева Лілія Леонідівна – завідувач лабораторії промисловості та будівництва Інституту професійно-технічної освіти АПН України.

Тархан Ленуза Запаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України.

Телешак Олена Анатоліївна – викладач кафедри безпеки життєдіяльності та медичних дисциплін Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського.

Ткаченко Ольга Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки початкової освіти та соціальної педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Томіліна Світлана Сергіївна – аспірант кафедри педагогіки Криворізького державного педагогічного університету.

Торубара Олексій Миколайович – кандидат педагогічних наук, доцент, декан індустріально-педагогічного факультету, завідувач кафедри професійної освіти та безпеки життєдіяльності Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка.

Троянова Тетяна Вікторівна – викладач кафедри педагогіки початкової освіти Миколаївського державного університету імені В.О.Сухомлинського.

Федяєва Валентина Леонідівна – кандидат педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи, завідувач кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Ховрич Микола Олександрович – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри основ матеріалознавства і трудового навчання Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка.

Холтобіна Олександра Устинівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди.

Хоружа Людмила Леонідівна – доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи Київського міського педагогічного університету імені Б. Грінченка.

Швець Євгенія Семенівна – старший викладач кафедри іноземних мов Херсонського державного університету.

Шевніна Лариса Євгеніївна – старший викладач кафедри перекладу за фахом Гуманітарного університету Запорізького інституту державного та муніципального управління.

Шипко Андрій Леонідович – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Шульга Галина Борисівна – асистент кафедри психології Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Щедролосєва Катерина Олександрівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри інструментального виконавства та теорії музики Херсонського державного університету.

Ярошенко Ольга Григорівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри теорії та методики навчання природничо-географічних дисциплін Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, член-кореспондент АПН України.

Розділ 1

Методологія та історія педагогіки

ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОГО НОВАТОРСТВА В ІСТОРІЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

У статті висвітлено термінологічний аспект проблеми педагогічного новаторства в історії освіти України.

The article throws light upon the terminological aspect of pedagogical innovations problem in education history of Ukraine.

За роки незалежного існування в Україні на основі Конституції визначено пріоритети розвитку освіти, створено відповідну правову базу. Освіта визнана першоосновою розвитку особистості, суспільства, нації та держави, запорукою майбутнього України, вона постає визначальним чинником політичної, соціально-економічної, культурної та наукової життєдіяльності суспільства. Освіта відтворює і нарощує інтелектуальний, духовний та економічний потенціал суспільства. Тому особливого значення надається практичному реформуванню всієї освітньої галузі, яке було проголошене у національній програмі “Освіта” (“Україна ХХІ століття”) (1998). Подальша стратегія реформування шкільної галузі в Україні окреслена в Національній доктрині розвитку освіти (2002), в Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа) (2002). У Національній доктрині визнано, що “освіта є стратегічним ресурсом поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету і конкурентоспроможності держави на міжнародній арені” [1: 11].

Процеси державотворення, і підпорядковане їм оновлення освіти, супроводжуються підвищенням інтересу до інновацій (у перекладі з англійської мови *innovation* – нововведення або впровадження нового, новаторство). У документах про школу наголошується, що модернізація загальної середньої і вищої школи забезпечується “інноваційною освітньою діяльністю у навчальних закладах усіх типів, рівнів акредитації та форм власності; правовим захистом освітніх інновацій та результатів науково-педагогічної діяльності як інтелектуальної власності” [1: 17].

Аналіз педагогічного новаторства як освітнього феномена вимагає розгляду принаймні двох складників: історико-культурного контексту і еволюції власне науково-педагогічного знання. Ще одним важливим аспектом вивчення та інтерпретації *нового* в історико-педагогічному контексті є уніфікація категорійно-поняттєвого апарату, яким описується те чи те загальне або локальне явище педагогічної творчості, що створює умови для класифікації і подальшої типологізації розглядуваного феномена.

Оскільки у сучасних студіях уживаються різні терміни стосовно опису педагогічного новаторства, а також у зв'язку з тим, що кожний освітньо-виховий феномен має інтерпретуватися в термінах свого історичного часу, які, проте, можуть бути корельовані з сучасними термінами, подальшої конкретизації вимагають такі категорії: *нове* (як явище), власне новаторство, нововведення, новація, інновація, інноваційна діяльність, новатор-педагог, альтернативний педагогічний досвід, авторська школа, прогресивний досвід, передовий досвід, а також протилежні до них категорії – традиційний, консервативний, застарілий.

Вивчення явищ педагогічного новаторства в історичному контексті дає змогу визначити соціально-культурні та ідеологічні чинники, які вплинули або породили новації, діалектику взаємодії *нового* і *старого*, встановити умови і механізми заміни традиційного новим. Для дослідження явища педагогічного новаторства принципово важливим є чітке виокремлення *нового* у порівнянні з узвичаєним і визначення авторської позиції педагога чи педагогічного колективу, які безпосередньо ініціювали і втілювали *нове*. У цьому аспекті поділяємо думку відомого російського вченого В.І.Загвязинського про те, що “*нове* в педагогіці – це не тільки ідеї, підходи, методи, технологія роботи з людиною або колективом

(їх вивчення, вдосконалення, перетворення), які у представленому вигляді, у представлених поєднаннях ще не висувалися, а й той комплекс елементів або окремі елементи навчання і виховання, які несуть у собі прогресивне начало, що і дає змогу досить ефективно (або, принаймні, більш ефективно, ніж раніше) розв'язувати завдання виховання і навчання в умовах, ситуаціях, що змінюються” [5: 17].

Наголосимо, що для означення суті *нового* російський вчений вживає поняття “прогресивний”. Він вибудовує ієрархію суті термінів за зростанням їх змістового навантаження так: “передове”, “прогресивне”, “сучасне”. Однак підкреслює, що поняття *нового* не завжди повністю збігається із зазначеними поняттями, оскільки і передове, і сучасне завжди зберігають багато елементів традиційного [Там само].

Дещо по-іншому підходить до формулювання суті *нового* російський дослідник Н.Юсуфбекова. Вона солідаризується з твердженням американця Е.М.Роджерса, який вважав несуттєвим той факт, чи є ідея об'єктивно новою чи ні, бо новизна ідеї має відраховуватися від моменту її відкриття у конкретному часі. Спираючись на це положення, Н.Юсуфбекова висловлюється на користь того, що “старе” завжди є своєрідною відправним пунктом наступних варіацій “нового”, “кожне “нове” має вихідний варіант “нового”, який репрезентує скарбницю загальнолюдських, народних, національних ідей, традицій, що завжди відображали думки та концепції філософів і педагогів усіх часів і народів” [14: 30]. Аналізуючи суть *нового*, вчений стверджує, що “нове” не можна сприймати однозначно: воно буває абсолютно новим, тобто таким, що немало аналогів – радикальне нововведення, і з включеннями (домішками) старого, що сумарно становить деяке “нове”.

Отже, враховуючи думки дослідників, які обґрунтовують методологічні підвалини і різні аспекти освітнього новаторства, вважаємо доцільним у подальшому вживати поняття “старе” в контексті розгляду історії педагогічного новаторства як таке, що несе в собі не стільки значення “неякісний” чи “негативний”, скільки “попередній”.

Стосовно терміну *педагогічне новаторство* зазначимо, що, незважаючи на широкий ужиток, його розгорнуте тлумачення майже не зустрічається в науковій літературі. Винятком є, зокрема “Український педагогічний словник” академіка С.Гончаренка, де подано наступне формулювання: ”Новаторство педагогічне – термін, який вживається для позначення діяльності вчителів та вихователів, спрямованої на поліпшення процесу навчання і виховання, на його раціоналізацію. Ця діяльність може стосуватися змін у завданнях, методах і прийомах навчання, а також змін у формах організації процесу навчання і виховання. Педагогічне новаторство може здійснюватися у вигляді діяльності експериментальних, пілотних, авторських шкіл” [4: 233-234]. Якщо зіставити це тлумачення із загальним тлумаченням *новаторства*, наприклад, як “усього нового, прогресивного, що запроваджується в якій-небудь галузі людської діяльності” [3: 624] або як “нового у творчій діяльності людей, чи просто діяльність новаторів” [11: 676], то виникає бажання дещо розширити інтерпретацію педагогічного новаторства, включивши до її визначення й новації у царині теоретичних розробок або ідеї щодо змін в освітній галузі.

Хоча деякі вчені, аналізуючи інновації в педагогіці, тлумачать нововведення і новацію як синонімічні терміни, що визначають зміни всередині системи [3; 6; 11], вважаємо доцільним розрізняти ці поняття. *Педагогічна новація* (новина) – це: а) локальна зміна в навчально-виховному процесі, а також б) розробка нових (для певного історичного періоду) освітніх систем, методик, технологій, освітніх програм, які сприяють більш ефективному розв'язанню завдань, висунутих суспільним розвитком і потребами особистості. *Педагогічне нововведення* – це процес запровадження новації у навчально-виховну практику. *Педагогічна інновація* – це явище виникнення, розвитку і **широкого** впровадження в освітню галузь педагогічних новацій і нововведень. Відповідно до цього поняття *педагог-новатор* означає автора нових педагогічних систем, розробника і реалізатора навчально-виховних новацій і нововведень. Педагогічного новаторства безпосередньо стосується і поняття *передового педагогічного досвіду* як діяльності, що спирається на новації або інновації, вмотивовані

суспільно-економічними вимогами часу, і приводить до позитивних (у конкретних умовах) результатів [5: 198-200].

Узагальнюючи сукупність сучасних тлумачень педагогічного новаторства і пов'язаних з ним суміжних понять, спиняємося на тому, що, незважаючи на семантичну синонімічність термінів “новаторство” й “інноваційна діяльність”, вони не повністю співпадають, оскільки новаторство не завжди набуває великого поширення (наприклад, радянські розсипні підручники 20-х років, діяльність Саммерхіллської вільної школи англійця А.Ніллі). Водночас, аналізуючи новаторство в історії розвитку вітчизняного шкільництва, для характеристики масштабів такого явища в минулому, на нашу думку, правомірно вживати й сучасний термін “інноваційна діяльність”.

Зупинимось також на визначенні поняття “авторська школа (заклад)”, яке надзвичайно тісно переплетене з поняттями “новаторство” і “педагог-новатор”. І хоча цей термін уведено в науковий обіг лише в 80-90-ті роки ХХ ст., під його тлумачення підпадає багато історичних прикладів педагогічного новаторства і вітчизняного, і зарубіжного – школа-комуна С.Рівеса і Н.Шульмана, заклади А.Макаренка, Павлиська школа В.Сухомлинського, школа О.Захаренка, школа М.Гузика, Яснополянська школа Л.Толстого, дитяча трудова комуна С.Шацького, школа завтрашнього дня Д.Ховарда, школа С.Френе, Вальдорфська школа Р.Штайнера та багато ін. Отже, авторську школу тлумачимо як явище новаторської (в такому контексті правомірне й вживання синонімічного поняття – інноваційної) навчально-виховної практики, що теоретично спирається на своєрідну (оригінальну) педагогічну концепцію, розроблену і запроваджену її автором, тобто педагогом-новатором.

Зазначимо, що автори різних інтерпретацій феномену авторської школи роблять наголос на різних аспектах його суті. Так, академік С. Гончаренко вважає, що це, насамперед, “оригінальна загальнопедагогічна, дидактична, методична або виховна система, яка реалізується під керівництвом чи за участі її автора (авторів) принаймні в одному навчально-виховному закладі” [4: 14]. Академік О.Савченко наголошує, що це “експериментальний навчально-виховний заклад, у якому реалізується нова педагогічна система, розроблена конкретним педагогом чи творчим педагогічним колективом” [10: 14]. Автори російського педагогічного словника підкреслюють приналежність цього педагогічного явища до історії освіти Росії [9: 11].

Дотичним до поняття “авторської школи” є поняття “альтернативної школи”, хоча ним в історії педагогіки визначають своєрідні навчально-виховні заклади, які створювалися (починаючи з кінця 60-х років ХХ ст.) і діяли на противагу традиційним освітнім школам у розвинених країнах Заходу. Однак у сучасних вітчизняних педагогічних дослідженнях зустрічається характеристика авторських шкіл як альтернативних [8: 6]. З огляду на те, що “авторські заклади створюються і функціонують не завдяки державним централізованим рішенням, а внаслідок формування нового суспільного стилю життя та кардинальної перебудови системи освіти” (Н.Островерхова), підтримуємо подібні міркування, додавши, що зміст такого терміну містить у собі ще й певну соціально значущу складову – наявність досить довгої й нелегкої боротьби автора-новатора за визнання своєї діяльності.

Нарешті, поняття-антонім “традиційний” у контексті аналізу історії феноменів педагогічного новаторства розглядаємо як такий, що означає “узвичаєний”, тобто усталені освітні норми і зразки, а поняття “консервативний”, “застарілий” – тлумачимо як характеристики того, що віджило в часі й перестало задовольняти потреби.

Певна впорядкованість в уживанні термінів створює можливість у процесі вивчення явищ педагогічного новаторства переходити до їх адекватної класифікації, враховуючи багатоваріантність проявів нового. Класифікація як засіб організації емпіричної сукупності інформації про *нове* у шкільництві дає змогу виокремити характерні особливості системи роботи педагога-новатора або діяльності освітнього новаторського закладу, встановити прямі чи опосередковані зв'язки (наприклад, у часі, причинно-наслідкові тощо) між різними об'єктами (іншими феноменами педагогічного новаторства, державними реформами тощо).

Узагальнюючою характеристикою локального явища педагогічного новаторства є визначення його ролі і значення у системі освітніх нововведень вітчизняної та зарубіжної освітньої галузі свого часу, у просуванні прогресивних ідей і технологій, а також у його “відлунні” в історії.

Якщо сучасний стан педагогічних новацій можна схарактеризувати за таким трьома рівнями – низький (новації вичерпуються незвичністю назв і формулювань), середній (зміна форм, яка не приводить до зміни суті) і високий (зміна освітньої системи або її важливих елементів) [6: 80], то новаторство, яке залишило слід в історії освіти і педагогічної думки, належить лише до другого і третього рівнів.

Продуктивною видається класифікація явищ педагогічного новаторства на основі виокремлення таких трьох аспектів: нове у змісті освіти, нове в організації освіти та нове у процесуальній реалізації навчання і виховання підростаючих поколінь. Можливим наступним кроком систематизації явищ педагогічного новаторства є їх типологізація за рівнем застосування нововведень – від вищого рівня, тобто загальнопедагогічні, потім – галузеві, і нарешті вузько методичні (локальні) нововведення.

Вважаємо, що визначення понять і термінів, пов’язаних з феноменом педагогічного новаторства, сприяє встановленню такої важливої категорії як наступність ідей в історії української педагогічної думки, що, у свою чергу, дає підстави для встановлення наступності й синергетичності ідей в історії світової педагогічної культури. На цьому етапі уможливується вмотивована характеристика внеску вітчизняних педагогів у глобальну скарбницю педагогічного новаторства. Історія засвідчує, що кожному педагогічному новацію деякий проміжок часу підготовлюють попередні нововведення, що слід мати на увазі у розробці основ педагогічної інноватики [14: 29].

Як зазначає російський дослідник І. Колесніков, “ніякий новий, навіть найпрогресивніший за своєю суттю напрям у галузі освіти і педагогічної культури, ніякий стратегічний курс її подальшого розвитку не можуть бути успішно реалізовані без урахування відповідного світового і вітчизняного історичного досвіду” [7: 20]. Осмислення сукупного історичного досвіду, напрацьованого попередніми поколіннями у галузі вдосконалення освіти, зумовлено необхідністю інтеграції найпродуктивніших новаторських ідей щодо виховання і навчання в умовах сучасного реформування школи та неповторення невиважених варіантів розвитку освітніх систем.

Наступність історичного добору новаторських ідей чи новаторських за змістом технологічних компонентів навчання і виховання може бути схарактеризована лише на основі узгодження понять, якими оперують у світовій і вітчизняній освітній практиці. Вважаємо, що визначення генези і наступності новаторських концепцій та практичного досвіду не лише створює можливість для формування цілісного наукового знання про хід історико-педагогічного процесу, а й створює підґрунтя для аргументації доцільності використання історичних здобутків далекого і близького минулого в сучасному реформуванні освітньої галузі.

За своєю суттю новаторство постає альтернативою консервативності, воно протистоїть усталеному, тобто традиційній організації (устрою) будь-чого. Суперечності між новим і узвичаєним виступають джерелами руху педагогічної думки і освітньої практики, внутрішня логіка розвитку новаторства постає як система бінарних опозицій, між якими й розвивається педагогічне знання [12: 24]. Водночас нове у шкільництві виникає, коли для цього визрівають необхідні суспільно-культурні передумови, які вмотивовують появу новаторських зрушень.

Як свідчить аналіз історії розвитку шкільництва в Україні, найповніше новаторська діяльність в галузі освіти розгорталася у періоди політико-ідеологічних криз або революційних трансформацій. Наприклад, період кінця XIX ст. – початку XX ст., для якого було характерним наростання суспільної кризи і революційної ситуації на теренах Російської імперії, відзначився вагомими новаторськими здобутками у галузі реформування і системи освіти – поява і поширення нових типів шкіл (комерційні класи, комерційні і торгові

училища, художні школи тощо), оновлення змісту освіти (альтернативні навчальні програми) і процесу навчання – нові методики викладання окремих предметів, нові підручники. Головні новації стосувалися змісту освіти, точніше протистояння (суперечності) між реальною і формальною освітою.

20-ті роки ХХ ст., час зламу усталеного устрою всіх сфер життя суспільства задля втілення соціалістичних ідей, увійшли до історії України як період надзвичайно цікавих новаторських змін і у загальнопедагогічному спрямуванні освіти (ідея розбудови нової школи на засадах трудової школи, ідеї соціалізації і професіоналізації освіти), і у змісті освіти (наближення навчального матеріалу до життя через упровадження комплексних програми, зміну змісту підручників), і у методах навчання (метод проектів, Дальтон-план, лабораторно-бригадний метод тощо).

Подібне всеохоплююче оновлення системи освіти розпочалося у 90-ті роки ХХ ст. (і, власне, відбувається донині), коли плани розбудови України як суверенної, незалежної держави було зорієнтовано на заохочення учительства до здійснення новаторських (інноваційних) починань і змін в освіті. Відбулася зміна парадигми в діяльності школи – зі знанневої (школа навчання) освіти до культуротворчої [2: 7-8]. До новаторських пошуків вчительство і науковців спонукала можливість реалізації довгоплеканої ідеї створення національної за характером системи освіти. В країні почали бурхливо створюватися нові типи загальноосвітніх навчальних закладів (гімназії, ліцеї, школи-комплекси тощо), багато з яких розробляли авторські програми організації навчальної і виховної роботи, розгорнулася робота з оновлення змісту освіти на всіх її щаблях, з реорганізації самої системи освіти (12-річна школа, коледжі, зміни у вищій ланці освіти).

У періоди стабілізації суспільних процесів зміни є значно менш затребуваними і не мають достатньої підтримки у соціумі, що, однак, не зупиняє появи новаторських проявів у шкільній справі. Прикладом є діяльність Павлівської школи під керівництвом В.Сухомлинського, чия дитиноцентрована освітньо-виховна концепція, новаційна для соціетарної радянської педагогіки 60-х років, виявилася антитезою загальнопоширеним ідеологічним детермінантам історичної доби. Період так званої стагнації радянського суспільства (70 – середина 80-х років ХХ ст.) ознаменувався зародженням і поступовим розгортанням руху педагогів-новаторів (В.Шаталов, М.Палтишев та ін.), чия творчість була спрямована на гуманізацію освіти, на вдосконалення процесу навчання в школі. Ідейним натхненником цього руху був саме В.Сухомлинський.

Подібні тенденції розвитку і відносного спаду педагогічного новаторства як освітнього феномена і як феномена культури, пов'язаного зі станом суспільства, спостерігаються і в історії зарубіжної школи. Наприклад, 60-70-ті роки минулого століття в економічно розвинених країнах (США, Велика Британія, Данія та ін.) були відзначені соціально-політичною кризою, появою протестного руху молоді, яка виступала за перетворення в житті тогочасного західного світу, які були б спрямовані на гуманізацію суспільних відносин. Саме на цей час припадає активізація розвитку альтернативних навчально-виховних закладів, які становили, з одного боку, виклик узвичаєній, стандартизованій класно-урочній системі і традиційним виховним методам і засобам, з іншого – були майданчиками для реалізації нових дослідницьких пошуків. Такі експериментальні заклади, як британські “відкриті школи” і американські антропософські комуни, німецькі школи повного дня існували поряд з традиційними навчальними закладами. Однак певна стабілізація соціально-політичних процесів у країнах Заходу у 80-ті роки ХХ ст. привела до значного зменшення суспільного зацікавлення альтернативними шкільними новаціями і спричинила повернення до традиційної систематичної освіти [13: 16].

Дослідження історичного досвіду педагогічного новаторства свідчить, що часто “нове” з'являлося, так би мовити, передчасно (наприклад, етика суспільної відповідальності А.Макаренка, національний компонент виховної системи В.Сухомлинського) і не було затребуваним суспільною думкою і поцінованим за життя його творців. Однак поступальний

процес розвитку педагогіки забезпечувався саме прикладами новаторської діяльності, яка в її загальному значенні є необхідною умовою руху вперед усіх сфер життя людей.

Встановлення генетичних зв'язків між педагогічними явищами дає матеріал для пояснення механізмів виникнення *нового*, розширює знання про історико-педагогічний процес в Україні. Дослідження і характеристика змісту роботи новаторських навчально-виховних закладів, які діяли на теренах України у ХХ ст., впливу цих малих педагогічних феноменів на загальний освітньо-виховний процес з урахуванням парадигмальних проблем, що домінували у той чи той історичний період, сприяє більш опуклому відображенню шляхів розвитку національного шкільництва, доповнює картину розгортання історико-педагогічного процесу і розвитку педагогічної думки. Репрезентація новачійних педагогічних ідей і технологій, неординарних педагогічних рішень у минулому має й прогностичне значення для конструювання можливих шляхів розвитку шкільної галузі.

Практичне втілення новаторських починань у шкільництві, що відбувалося в Україні, розглядаємо як надзвичайно важливий феномен вітчизняного історико-педагогічного процесу і як узагальнений чинник історії розвитку національної освітньої галузі. Дослідження процесу зародження і реалізації новаторських педагогічних ідей, відображених у діяльності новаторських навчально-виховних закладів, дає змогу простежити хід освітніх перетворень та нововведень, спричинених продукуванням нового у розглядуваних навчально-виховних закладах, і представити новачії у логічній послідовності і синергетичній цілісності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Національна доктрина розвитку освіти // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 2. – С.9-27.
2. Бондар С.П., Л.Л.Момот, Л.А.Липова, М.І.Головко. Перспективні педагогічні технології в шкільній освіті. – Рівне: Редакційно-видавничий центр Теніс, 2003. – 198 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. В.Т.Бусел. – К.: ВТФ “Перун”, 2002. – 1427 с.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 374 с.
5. Загвязинский В.И., Р.Атаханов. Методология и методы психолого-педагогического исследования. – М.: Academia, 2001. – 207 с.
6. Зайченко І.В. Педагогіка: Навч. посібник для студентів педагогічних ВНЗ. – К.: Освіта України, 2006. – 527 с.
7. Колесников И.А. Проблема преемственности в истории мировой педагогической культуры // Историко-педагогические исследования и проблемы стратегии развития современного отечественного образования. – М.: РАО, 1993. – С.20-23.
8. Островерхова Н.М. Парадигми управління авторськими закладами освіти. – К.: Глобус, 1998. – 274 с.
9. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б. Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
10. Педагогічний словник / За ред. акад. М.Д. Ярмаченка. – К.: “Пед. думка”, 2001. – 516 с.
11. Словник іншомовних слів / За ред. Л. Пустовіт. – К.: “Довіра”, 2000. – 1018 с.
12. Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – К.: А.П.Н., 2003. – 67 с.
13. Юсуфбекова Н.Р. Педагогическая инноватика: исторические аспекты // Современные проблемы историко-педагогических исследований. – М.: РАО, 1992. – 28-32 с.
14. Юсуфбекова Н.Р. Общие основы педагогических инноваций: Опыт разработки инновационного процесса в образовании. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.

СІМЕЙНЕ ВИХОВАННЯ В НАУКОВОМУ ДОРОБКУ ВІТЧИЗНЯНИХ ПРОСВІТНИКІВ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ СТОЛІТТЯ

У статті проаналізовано проблему сімейного виховання в науковому доробку вітчизняних просвітників другої половини ХІХ століття.

The article analyses the problem of family education in the scientific works of domestic enlighteners of the second half of the 19th century.

Період другої половини ХІХ століття – це доба важливих і надзвичайно складних суспільно-громадських змін як деструктивних, так і позитивних, останні з яких (скасування кріпосного права, проведення ряду реформ у громадсько-адміністративних сферах) зумовили демократизацію усіх ланок життя України; це час національно-культурного піднесення, коли ідея відродження української нації захопила більшість представників передової громадськості України.

Розвиток українського культурно-освітнього руху зазначеного періоду, на думку сучасних дослідників розвитку української педагогіки другої половини ХІХ століття (Л.Березівської, С.Дмитренко, О. Коновця, Н.Побірченко, О. Сухомлинської), були викликані складними реформаційними процесами в суспільстві. Їх джерелом була соціально-економічна криза в Російській імперії, яка розпочалась у 30-40 рр. ХІХ ст. і необхідність виходу з неї, яка стала особливо очевидною в 50-60 рр. [1; 3; 12; 19]. Поразка царської Росії в Кримській війні 1853-1856 рр., масовий селянський рух протесту проти кріпацького поневолення, яке приводило лише до економічного зубожіння і безпросвітної темряви народу, посилення опозиційних настроїв серед прогресивних кіл суспільства, зумовлені впливом передової суспільної думки Європи та буржуазно-демократичних революцій 1848 року, змусили уряд Олександра II піти на скасування кріпосного права та проведення ряду реформ у громадсько-політичній, економічній та адміністративних структурах [2; 13; 25], що загалом мало прогресивне значення не тільки для соціально-економічного, але й культурно-просвітницького розвитку імперії.

Уряд, послабивши тиск поміщицької влади на селянство, надав йому особисту свободу, що відкривало нижчим верствам населення можливість зайнятись громадською та індивідуально-господарською діяльністю. Але безграмотний, неосвічений селянин, звичайно, не міг у повному обсязі скористатись цим привілеєм. А відтак, загальнонародна освіта, підвищення грамотності простого народу у 50-60 роках стало нагальною соціальною потребою та складовою частиною державної освітньої політики взагалі.

В урядових і громадських установах, серед педагогічної громадськості з'являються прибічники загальної освіти, які і стали ініціаторами практичної реалізації освітніх заходів уряду. Процес реформування освіти та шкільництва розпочався уже в 1857 р. розробкою перших інноваційних проектів і завершився прийняттям реформи освіти в 1864 р., яка в цілому оцінюється науковцями як прогресивне явище. Проте її вплив на розвиток освітньо-виховного процесу, на жаль, був зведений нанівець впровадженням реакційних положень Толстовської реформи у 1871 р. [5; 23; 24].

Під час підготовки та проведення реформи 1864 р. проблеми освіти та шкільництва стали одними з основних питань, які порушувалися і обговорювалися не лише на сторінках педагогічних журналів та газет, але й на шпальтах майже всіх періодичних видань того часу; їх обговоренню присвячувались педагогічні з'їзди. Представники прогресивної педагогічної думки та громадськості брали безпосередню участь у реформуванні навчально-виховного процесу; найбільш активні її діячі виступили з вимогами виховання високоморальної особистості, що відзначається широким світоглядом та повагою до загальнолюдських

цінностей (М. Пирогов), розвитку шкільництва на принципах народності та демократизму (К. Ушинський) .

Лібералізація освітньо-виховного процесу в цей час стає частиною загальної державної політики, але у зв'язку з тим, що Росія була багатонаціональною і багатоконфесійною державою, цей процес у різних куточках імперії набрав своєрідного характеру, викликавши до життя громадсько-освітній рух і в Україні, який став поштовхом до розвитку національної педагогічної думки .

“В Росії од шістдесятих років у всіх сферах соціального життя розпочався вільніший рух, – підкреслює І. Нечуй-Левицький. – Цісар Олександр II визволив селян з панщини 19 лютого 1861. Зайшла справа про просвіту непанщиного народу. По першому указу царя в Україні і на Білій Русі було дозволено вчити народ на його мові і було приказано складати шкільні книжки для народних шкіл на народній українській і білоруській мові” [15: 161].

Отже, питання розвитку освіти, поширення її серед народу через піднесення його грамотності рідною мовою стало знаменням самого духу часу і живою справою. В Україні до її вирішення, як підкреслюють С. Дмитренко, Н. Побірченко, О. Сухомлинська, долучилося майже все освічене, патріотично налаштоване суспільство, а найсвідоміші і найактивніші з них об'єднались у культурно-просвітницькі організації – “Громади” [3; 19; 26]. Однією з основних сфер їх діяльності була організація культурно-освітньої, наукової і видавничої роботи, зокрема влаштування недільних шкіл для народу (за прикладом українських громадівців ця форма роботи згодом поширилась і в Росії), створення підручників і популярних книжок рідною мовою, відкриття читалень, бібліотек, організація публічних лекцій тощо. Громади, які існували у Києві, Харкові, Чернігові, Полтаві, Одесі, у середовищі української інтелігенції Петербурга, об'єднували навколо себе представників різних верств населення – і ліберальне, демократичне панство та чиновництво, і різночинців-інтелігентів (учителів, культурно-освітніх діячів, літераторів, студентів тощо).

Але якщо реалізація освітньої політики уряду для державних установ і організацій була засобом зняття соціальної та економічної напруги, досягнення стабілізаційних процесів у суспільстві, то саме їм, прогресивним силам українського суспільства, передовій українській інтелігенції, демократично настроєній молоді, видатним культурним діячам удалося спрямувати русло освітньої роботи на вирішення проблеми національно-освітнього відродження свого народу, піднесення його культурного рівня та формування високої духовності нації на засадах проголошення цінності національних та гуманістичних ідеалів.

Сучасні дослідники українського педагогічного процесу XIX століття Л. Березівська, М. Веркалець, Я. Грицак, С. Дмитренко, Н. Побірченко, Б. Ступарик, М. Ярмаченко та інші саме із зростанням впливу ідей національно-культурного відродження пов'язують активізацію пошуків у педагогічній теорії і практиці України другої половини XIX століття щодо ролі і місця освіти у розвитку суспільства, розробки національної моделі школи, яка була б здатна забезпечити суспільний прогрес держави, розробку і впровадження передових методів навчання. Така неповторність, своєрідність української педагогічної думки другої половини XIX ст. зумовила і особливий етап розвитку національної педагогіки, який О. Сухомлинська розглядає “як культурний, народницький”. Її носіями та ідеологами були передусім представники “Громад”, просвітницьких організацій, які ставили за мету формування національної ідеї та національної ментальності, розвиток і збереження української культури як окремого специфічного утворення” [26: 34].

Активну участь у педагогічно-просвітницькому рухові другої половини XIX століття брали В. Антонович, Л. Глібов, Б. Грінченко, М. Драгоманов, П. Житецький, М. Костомаров, П. Куліш, І. Нечуй-Левицький, О. Русов, І. Франко, Т. Шевченко, О. Кониський.

Вивчення джерельної бази дослідження дозволяє стверджувати, що саме громадівці одними з перших в історії розвитку вітчизняної педагогічної думки розглянули питання значущості сімейного виховання, окремо виділивши проблему ролі матері, батька, а також усієї родини у формуванні підрастаючого покоління.

Як свідчать зразки усної народної творчості, українська родина завжди була берегинею глибокої духовності, щирості взаємин, тепла і турботи, прищеплюючи дитині почуття до рідної землі, родоводу, Батьківщини.

Протягом XIX століття сім'я в Україні переживала глибокі зміни, що були зумовлені як закономірними, позитивними соціально-історичними процесами у житті народу, так і негативними суспільно-економічними зрушеннями, які відчутно позначились на українській родині. Ці зміни викликали до життя кардинальні перетворення в способі життя сім'ї, її потребах, характері взаємодії із зовнішнім світом, погіршення становища окремих членів родини, що не могло не турбувати членів просвітницької організації Громада.

У численних теоретико-педагогічних працях, публіцистичних статтях, у етнографічних розвідках, літературних творах і автобіографіях А.Куліша, О.Кониського, І.Нечуй-Левицького, М.Драгоманова, А.Свидницького, Т.Рильського та інших, прямо і опосередковано акцентується увага на питанні сімейного виховання, на гострих проблемах української родини другої половини XIX століття.

Загальновідомим є факт, що одним із провідних напрямів просвітницької діяльності громадівців були різногалузеві етнографічні дослідження. Вони дбайливо збирали і документували пісні, прислів'я, приказки, звичаї та обряди українського народу, чим внесли неоціненний вклад у розвиток вітчизняної етнографії та етнопедагогіки. І хоча громадівці не виділяли в окрему категорію свої етнографічні дослідження української сім'ї та сімейного виховання, проте, орієнтуючись на аналіз цих матеріалів, зроблений Н.С. Побірченко, можна виділити 2 основних напрями:

1. Роль сімейних традицій у формуванні майбутньої особистості;
2. Роль матері у вихованні підростаючого покоління.

Так, етнограф і фольклорист С.Ніс доводив, що етнографічні дослідження необхідно починати з вивчення сімейних традицій і звичаїв, з опису численних обрядів, не випускаючи з уваги найменших дрібниць, через необхідність якомога глибше дослідити це питання. Він запропонував програму вивчення життя української сім'ї, наполягаючи на системному проведенні досліджень, на віковій періодизації виховних заходів [20: 187].

Педагог, етнограф М. Номис у праці Різдвяні святки (1861) подав детальний опис складу української сім'ї, а також звичаїв, пов'язаних зі святом Багатої Куті, коли всі члени родини, домочадці, челядь збираються за одним столом, віддаючи шану старійшинам роду і родичам [20: 187].

Детальний опис сімейного свята, зроблений М.Номисом, є свідченням того, наскільки великого значення надавали родинним стосункам українці, адже без рідні, без роду кожен українець відчуває себе самотнім і самотнім, як рослина без коріння.

“За уявленнями українців, – зазначав М.Номис, – велике нещастя для людини жити далеко від сім'ї, або, скажімо, не поспіти вчасно на таку сімейну радість, як одруження брата чи заміжжя сестри; проте найбільше нещастя – не прибути або запізнитися на Багату Кутю” [20: 188].

Етнографи свідчили, що сильний зв'язок українців із родиною був органічно пов'язаний з їх прагненням особистої незалежності та матеріальної окремішності.

“Незважаючи на роздрібленість родів, тобто сімейств у дійсному житті, – підкреслював П.Житецький, – родина в поетичних уявленнях малоросійського народу складає своєрідний культ, який, можливо, і підтримується цим самим роздробленням” [20: 187].

У задокументованих записах громадівців знаходяться сотні прислів'їв, приказок, пісень, присвячених цій темі.

Опис щасливої, благополучної родини, яка завжди була ідеалом українського народу, оспівана у піснях, оповідках, легендах, знайшла своє відображення і у працях громадівців. Вони підкреслювали, що умови для нормального виховання дітей визначені передусім здоровими взаєминами чоловіка і жінки як подружжя. Адже саме подружжя є основою сім'ї,

тому добрі стосунки між чоловіком і дружиною є не лише надійним підґрунтям для створення міцної родини, а й необхідною умовою успішного розв'язання виховних проблем.

Відомий громадсько-просвітницький діяч, педагог М.Сумцов зазначав: "... що може бути краще, повніше і моральніше намальованої в колядці картинки селянського сімейного життя: домогосподарка – хороша дружина, добра мати; батько – глава сімейства, людина розумна і моральна; сини – грамотні; дочки – майстрині шити і діти вдячні батькам і шанують їх" [20: 188]

Н.С.Побірченко доводить, що громадівці по-різному трактували роль батька і матері у родині. Так, за свідченням дослідниці, І.Новицький писав, що в Україні в майновій причетності вплив батька мав серед селян вирішальну перевагу над ідеєю материнства, зате в моральному відношенні сила уз, що пов'язують дітей з матір'ю, всіма визначається одним словом, що мати до дітей ближче, чим батько, що вона їм рідніша [20: 189].

Материнське почуття у дослідженнях громадівців виступає втіленням усього святого. П.Житецький відзначав: Тільки одне батьківське почуття, а саме материнське, залишається незмінно тривким у цьому хвильному морі ворожнечі, яка під іменем неправди панує в світі [20: 189].

М.Рильський, А.Чубинський, І.Нечуй-Левицький, П.Куліш та інші занотували й упорядкували десятки прислів'їв, пісень, приказок про самовіддане материнське почуття, про її ніжність і турботливість, самозреченість і відданість дитині, заради якої мати здатна іти на будь-які жертви. Коментуючи свої етнографічні знахідки М.Рильський писав: "Якщо вам доводилося провести ніч в селянській хаті, якщо ви бачили зморених працею і перерваний плачем дитини їхній сон, спокійну покору матері такій необхідності, якщо чули скрип колиски під наспівування котика стомленими її вустами, то ви знаєте, скільки тихої і стійкої самовідданості має мужицька жінка з дитиною. Воно звичайно, в домашньому колі раніше всіх і більше за всіх турбується про дитину; ласки і забави вона краде, так би мовити, у власного трудового життя; їй ніколи розніжитися для проведення часу... у тяжкому повсякденні вона інколи суворо вилає, а то й потує дитину, але в праці і забаві думка її не розлучається, не може розлучатися з турботою про дитину" [20: 190].

Приділяли увагу громадівці й іншим аспектам виховання у сім'ї, таким як проблема сирітства, нешанобливе ставлення дітей до батьків, що вважалось найважчим гріхом, непорозуміння і сварки між батьками і дітьми, батьківське прокляття тощо.

Н.С.Побірченко стверджує, що у етнографічних дослідженнях громадівців виховання дітей розглядається в основному, як об'єкт і продукт діяльності дорослих, як дорослі уявляють собі дітей, виховують, дисциплінують, залучають до культури – передають свій досвід життєдіяльності.

Дослідниця підкреслює, що саме громадівцям належать перші етнографічно-педагогічні дослідження, бо вони перші помітили тісний зв'язок етнографії і педагогіки, виховне значення народних звичаїв і традицій.

Роботи громадівців про відображення аспектів сімейного виховання в усній народній творчості зробили вагомий внесок у розвиток української етнопедагогіки як науки.

Громадівці глибоко усвідомлювали, що сім'я є дуже важливим соціальним і культурним осередком суспільства, оскільки саме родина є первинним джерелом відтворення і продовження людського роду, осередком духовного розвитку і матеріального добробуту особистості.

У період другої половини XIX століття – часу складних соціально-економічних та суспільно-історичних змін в Україні, питання виховання у сім'ї починає виділятися із загалу інших педагогічних проблем і набуває особливого звучання.

Представники передової української інтелігенції наголошували на необхідності створення нової освітньо-виховної системи, побудованої на засадах народності, демократизму і гуманізму.

Метою її було формування національно-свідомого громадянина України, людини з високими духовними ідеалами.

Громадівці були переконані, що становлення повноцінної особистості неможливе без засвоєння національних і загальнолюдських культурних цінностей, без виховання великої любові і відданості Батьківщині, без усвідомлення міцного зв'язку з рідним народом, з його мовою і культурою.

Формування цих рис і якостей особистості розпочинається саме у сім'ї, тут закладаються основи виховання людини, через родину передаються нащадкам духовні надбання народу, життєвий досвід і національний менталітет.

Один із найактивніших діячів Київської і Полтавської Громади О.Кониський у своїх працях підкреслював, що саме сім'я, батьки є першоосновою формування національної свідомості у підростаючого покоління українців.

Характер спілкування у родині та спосіб її життя є домінуючим у визначенні перших звичок дитини, від яких значною мірою залежатиме її майбутня поведінка і формування життєвих цінностей. Традиції сім'ї формують уявлення про людську гідність, честь, людяність, добродієність, шляхетність, справедливість; саме сім'я залучає дитину до засвоєння матеріальних і духовних цінностей рідного народу і широкого людського досвіду; сім'я фактично започатковує формування людини-патріота з високими моральними і духовними якостями, розвиває почуття відданості інтересам рідної країни.

Відтак, у сімейному вихованні як автономній виховній ланці домінуюче місце належить жінці-матері, яка виношує дитину під серцем і дає їй життя, зігріває теплом, ласкою і відданістю, виховує в ній доброту і розум, плекає чуйність і доброзичливість, милосердя і любов до свого народу

Велика любов матері, самовідданість і благородство формують її авторитет, а водночас і силу виховного впливу. Мати є першим педагогом; з неї починається процес виховання і замінити її не можна ніким. Без глибокої, щирої, безкорисливої любові матері до своїх дітей не може бути повноцінного сімейного виховання. Мати створює у родинному колі атмосферу любові і дружби і визначає ті спільні духовні інтереси, які й стають базисом формування дитини як повноцінної постаті.

“Характер виховує родина і школа, а в родині – перша вихователька – мати”, – підкреслював О. Кониський [11: 147].

Така велика роль матері у вихованні національно-свідомої особистості зумовлює, за О. Кониським, іншу педагогічну проблему: підготовку майбутньої матері до ролі виховательки своїх дітей. Шлях до її розв'язання педагог вбачав в організації вітчизняної жіночої освіти на чіткій українознавчій основі: вивчення рідної мови, літератури, історії, етнографії, здобутків вітчизняної культури.

Щоб достойно виконувати своє призначення, – зауважив О. Кониський, – мати має сповідувати ідеали патріотизму, високих громадських почуттів, любові до рідного народу і його культури. Тому так боляче вразив педагога низький рівень розвитку національної свідомості саме у жінки-матері, особливо у вищих станах, загальний культурний рівень яких набагато вищий, ніж широких народних мас.

“Українська дворянка і багата купчиха тепер чисте лихо на Україні, – зазначав О. Кониський, – щирий ворог всего українського. Вона більше од мужчини ненавидить все українське і цурається його, як чорт ладану, вигонить його з сем'ї, з дому, перекручує прислугу так само, як і польська пані. Українська дворянка й купчиха то клерикала, то цариста, то катковщиця, швидко може буде перероблена на класика і взагалі вона велико росіянка. Тип її самий шкодливий тепер на Україні і ще тим більше, що жінщина консервативна, має великий вплив на чоловіків і на дітей. Тільки молодше женске покоління скидає з своїх очей ту полуду та й то не дуже хапається” [9: 568].

Отже, батьки, і передусім мати, власним прикладом закладають в душу дитини основи поваги, відданості та любові до Батьківщини. Процес такого виховання у сім'ї відбувається майже механічно, підсвідомо, і сприймається дитиною як щось належне, адже батьки використовують форми й методи виховання, які встановлювалися й апробувалися віками,

передавалися з покоління в покоління і стали невід'ємною частиною виховного впливу родини.

Відтак, домінуючу роль у вихованні дитини у сім'ї просвітник відводить саме матері, мотивуючи це передусім особливостями жіночої психології, яка закладена в ній самою природою, прагненням стати матір'ю. В основі цього прагнення превалюють як любов до дитини, пошана до неї, так і розумна вимогливість до маленької людини. Мати, віддано і палко люблячи свою дитину, як берегиня її майбутньої долі прекрасно розуміє, що тільки життєво стійка та життєтворча особистість зможе зайняти гідне місце у суспільстві та добитися власних успіхів. Ось чому у більшості матерів розумна вимогливість до дитини як один із факторів виховання також закладена самою природою. Такі органічні риси жінки як толерантність, м'якість, здатність до емпатії та пов'язана з нею схильність доглядати, опікати роблять представниць прекрасної статі незамінними у виховній діяльності. Кордоцентричність жінки як одна із її істотних рис зумовлює і той факт, що, на противагу чоловікам, вона більше здатна до застосування демократичних та гуманістичних методів у вихованні підростаючого покоління.

Окрім того, у статті “Проблеми жіночої освіти” учений – громадivecь, вважаючи працю жінки саме як вчителя для неї найбільш природною і доцільною, розглядає вчительську професію жінки як життєву потребу у нових соціально-економічних умовах розвитку України другої половини XIX століття. Економічні та історичні обставини життя привели до розпаду старих міжособистісних і сімейних стосунків українського суспільства.

З великою гіркотою О. Кониський зазначає, що в минуле відходить під натиском “нових порядків” стара добра традиція піклування про жінку та її майновий стан саме в сім'ї, в якій вона народилась, і особливо з боку чоловічої її половини. У сучасних умовах, констатує просвітник, найчастіше сім'я складає з себе такі повноваження. Трагічного звучання набуває ця проблема у випадку, коли жінка з якихось причин не утворила власної сім'ї: “Не так давно ще економічні достатки більшості стояли хоч на стільки краще, що трохи не кожна сім'я могла уділити у себе і куток, і хліба, і одежі своїй незаміжній родичці, а в наш час, коли й особистий егоїзм розвивається більше, для такої жінки життя в сім'ї становиться тяжким – матеріально для сім'ї, а морально задля неї самої” [10: 30].

За нових соціально-економічних умов жінка дуже часто змушена не тільки заробляти собі на життя, а вносити певний внесок у матеріальне забезпечення своєї сім'ї. На думку О. Кониського, ті засоби, форми, які пропонувала сучасна господарська система: робота на фабриках, заводах, абсолютно не відповідає природним і фізичним особливостям і нахилам жінки, бо завдає шкоду її здоров'ю як майбутньої матері. Звідси, вчительська праця, стверджує учений, дає можливість жінці не тільки реалізувати себе як особистість, підняти свій соціальний статус, а й шанс отримати професію, яка відповідає її фізіологічним і психологічним особливостям, а також забезпечити собі і своїй сім'ї певний матеріальний достаток. Це зміцнює позиції жінки в суспільстві, робить її не такою беззахисною і вразливою в громадянському й соціальному плані.

В основу своїх поглядів на покликання жінки учений-громадivecь поклав принцип – здорова мати – здорова дитина – здорове суспільство. Цим пояснюється той факт, чому так багато уваги приділяє О. Кониський розвитку жіночої освіти в Україні, чому він розробляє цілу концепцію вирішення цієї проблеми.

Основою поглядів О. Кониського на жіночу освіту є, на нашу думку, теза, згідно з якою жіноча освіта – це насамперед підготовка жінки-педагога, жінки-вихователя.

Проблемі освіти жінки-вихователя О. Кониський надає глобального значення. У своїй статті “Потреба реформи в освіті жіноцтва” відомий просвітник наголошує, що ідеї гуманізму, волі та прогресу не заволодіють людством до тих пір, поки вони не усвідомляться жіноцтвом. Успішність розв'язання цієї проблеми О. Кониський розглядав як передумови розвитку моральної, духовної, матеріальної культури суспільства, а інакше “цивілізація ітиме воловою ходою і все, що будуватиме одна половина людей – друга руйнуватиме несвідомо, а через свою темноту та неволю” [10: 24].

Надаючи великого значення освіті жінки-матері, відомий просвітник висловлює навіть думку про залежність суспільного прогресу від рівня освіченості прекрасної половини людства.

“... ясна річ, що темна зневолена людина не може робити впливу доброго, відповідного поступу людей. Доки жінки та матері не будуть освічені і морально виховані, доти годі сподіватися поступу цивілізації людей, поступу культури і економічного добробиту” [10: 24].

Узагальнюючи свої погляди на місце жінки-матері, дружини, педагога у соціальному середовищі, визначаючи її роль у формуванні національно-свідомої особистості, О. Кониський робить висновок: суспільству не потрібні безпорадні створіння, ляльки, яких виховували у жіночих навчальних закладах того часу, необхідно, щоб жінка завжди була втіхою для батьків, підтримкою для чоловіка і мудрою вихователькою для дітей.

Слід зазначити, що не лише теоретико-педагогічні праці, публіцистичні статті громадівців є цінним джерелом вивчення їх поглядів на сімейне виховання в Україні другої половини XIX століття. Велику інформативну роль у дослідженні цього аспекту різножанрової спадщини членів просвітницької організації Громада відіграють їх автобіографії, що містять цікаві відомості про родину кожного із них, про фактори виховного впливу у сім'ї тощо.

Вивчення джерельної бази дослідження дозволяє стверджувати, що майже всі відомі діячі XIX століття, серед них і ті, що належали до громадівців, залишили нащадкам свої автобіографічні спогади – Т.Шевченко, П.Куліш, М.Костомаров, М.Драгоманов, О.Драгоманова-Косач (Олена Пчілка), В.Антонович, О.Кониський, О.Барвінський, С.Русова, К.Михальчук, О.Потебня, І.Франко та інші.

Сучасні вчені-літературознавці, аналізуючи ці зразки творчої спадщини зазначають, що „... автобіографічні спомини XIX століття написані під одним виразним імпульсом: передати свій досвід і свою візію життя наступним поколінням. При тому українські автобіографи, за винятком О.Потебні, мали, так би мовити, дисидентську спонуку. Їхнє життя, навіть у дитинстві і школі, було майже завжди протестом проти офіційної політики уряду. Вони робили роботу, яка була проscribeвана і тому небезпечна. Ними керували ідеї любові до рідного краю і віри в національне відродження. Такі почування виходили з низів, а не з верхів істеблішменту” [14: 8].

Саме тому майже всі вищеназвані автори, описуючи своє життя, прагнули насамперед ідентифікувати своє походження, розповісти про свою родину, в якій зростали, про сімейні традиції і звичаї, фактори виховного впливу у ранньому віці.

Вивчення автобіографічних спогадів громадівців та інших видатних громадсько-просвітницьких діячів другої половини XIX століття дозволяє стверджувати, що описуючи виховний вплив власного родинного оточення, вони прагнули розглянути сімейне виховання як загальну педагогічну проблему, що гостро постала перед українською громадськістю у зазначений часовий проміжок.

Велике значення виховного впливу родини, той відбиток, який накладає сімейне оточення на все життя людини чітко прослідковується в автобіографії Пантелеймона Куліша (1819-1897), написаної українською мовою у 1867 році. Від самого початку своєї оповіді П.Куліш звертає увагу на своє походження (... із старого козацького роду), на родину, в якій він виріс, і обставини аристократичного виховання у своїй сім'ї. Ще з малого віку йому привили усвідомлення власної виключності, належності до еліти суспільства і відчуття вищості над іншими, що засвідчують такі його слова: „... З того ж бо ще періоду життя свого почав Куліш гордувати малою долею звичайного чоловіка і допевняти гори над ровесником” [14: 18].

Проте, таке уявлення про себе давало змогу письменнику і громадсько-просвітницькому діячу не лише зверхньо ставитись до оточуючих, але й постійно самовдосконалюватись, що дозволило йому досягти значних успіхів, зокрема на терені літературного мистецтва.

Підтвердженням того, що саме сім'я закладає основу формування особистості, є автобіографічні спомини М.Костомарова (1817-1885), опубліковані російською мовою у 1890 р. Визначаючи своє російсько-українське походження, автор писав, що батько його – російський дворянин, а мати – українська кріпачка. Дослідники життя і творчості М.Костомарова підкреслювали його приналежність до двох культур, називаючи його українським і російським вченим. Проте сам М.Костомаров у своїй автобіографії вказував, що вважає себе українофілом, і зазначав, що пристав до українського відродження не тільки через величезну атракцію народної культури і мови внаслідок світового романтичного духу, а передусім під впливом матері-українки, яка розкрила перед ним надзвичайний світ усної народної творчості, рідної культури і назавжди залишила у свідомості свого сина відчуття того, що він – українець.

Прагнучи ідентифікувати своє походження, підкреслює приналежність до стародавнього, відомого роду Кониських і Олександр Кониський – громадivecь, педагог, просвітник, політичний діяч другої половини ХІХ століття.

Скупі, малочисельні дитячі враження і спогади О.Кониського все ж розкривають життя родини саме за народними звичаями і традиціями з культом християнської побожності та поваги членів родини до думки старших у сім'ї.

Один із дослідників сімейного виховання М.Стельмахович зазначає, що в сім'ї, спілкуючись, ми мимоволі виховуємо один одного. Таке виховне діяння в ній особливо важливе по відношенню до дітей та інших членів родини.

Ось чому, “бажаючи виховати дітей у національному дусі, вся сім'я повинна бути для них прикладом поваги, відданості та любові до своєї Вітчизни” [24: 99].

Вже сам спосіб життя сім'ї Кониських, характер спілкування в ній, були тими таємними духовними вузлами, які, впливаючи з підсвідомих глибин існування дитини, формували її переконання, світогляд, життєві принципи.

Прижиттєва діяльність членів роду Кониського, серед яких було чимало видатних постатей, протягом багатьох віків в ім'я своєї Вітчизни, рідного народу, загальна атмосфера українськості у цій родині, поваги і любові до народної української культури з усім багатством її звичаїв і традицій сформували первинні національні почуття хлопчика, стали першоосновою формування О.Кониського як патріота, подвижника, просвітителя.

Автобіографія ще одного видатного громадівця Михайла Драгоманова (1841-1895) вперше була опублікована у 1906 р. російською мовою. У ній здебільшого приділена увага громадсько-просвітницькій діяльності вченого, висвітленню його політичних поглядів і переконань. Він постає діячем європейського масштабу, видатним політичним мислителем, етнографом і фольклористом. У автобіографії М.Драгоманова мало особистих подробиць, не згадується про сім'ю Драгоманових, яка дала українському народові чимало видатних постатей, серед яких його рідна сестра Ольга Петрівна Драгоманова-Косач (Олена Пчілка) (1849-1930), племінниця Лариса Петрівна Косач (Леся Українка) та інші.

Саме завдяки спогадам О.Драгоманової-Косач, яка написала власну автобіографію, можемо детальніше розглянути особливості виховання у цій родині, сімейні звичаї і традиції.

Батько, Петро Якимович, походив із дворянської родини і був високоосвіченою людиною, мав літературний хист – писав оповідання, вірші, перекладав французьких романтиків. Його твори публікувались у різних російських журналах і альманахах. Як згадував у своїх автобіографічних нотатках М.Драгоманов, батько “не знайшов собі місця в канцелярсько-дворянському устрою повітового життя миколаївського часу і, одружившись, більше сидів дома і читав книги, якщо не турбувався процесами різного дрібного люду типу селян (колишніх козаків), які відшукували собі свободу, рекрут, неправильно взятих в армію, і взагалі всяких ущемлених. За це його терпіти не могли місцеві чиновники і велика частина поміщиків” [4: 39].

Отже, любов до книг і прагнення допомагати знедоленим, діти наслідували від батька, перечитуючи за його вказівкою всі книги у сімейній бібліотеці, серед яких була більшість історичних творів.

Шестеро дітей Драгоманових зростали у простому будинку з мальовничим садочком і пасікою, серед дворових людей, у атмосфері українського слова, пісні, звичаїв і обрядів, казок тощо.

У родині Драгоманових панували взаєморозуміння, щира любов, повага і добре ставлення не лише один до одного, але й до простих селян. О. Драгоманова-Косач підкреслювала, що “в той час, коли повновладно панувало деспотичне право, коли з кріпаками можна було робити, що хотіти, – у нас ніколи нікого не били, ні з кого не знущались; в ту пору, коли в педагогіці шкільній і хатній учити мало собі синонім бити, – нас, дітей, не тільки ніколи не били, а навіть ніяких диких сцен розправи сильного з підвладним, старших родичів з тілом і душею беззахисних дітей; для наставляння на “добрий розум” було тільки спокійне, лагідне слово” [21: 11].

Такі уроки гуманізму, що їх давали батько і мати, дбаючи про гармонію стосунків із дітьми, не пройшли безслідно для О. Драгоманової, яка сама виростила шістьох дітей і ніколи не допускала насильства над їх особистістю.

Оберігаючи дітей від руйнівного впливу русифікованого оточення, О. Драгоманова навчала їх вдома сама. Вона зауважила, що “...в дітей мені хотілося перелити свою душу й думки – і з певністю можу сказати, що мені це вдалося” [21: 28]. Письменниця перекладала українською мовою твори світових класиків, писала власні оповідання і вірші, входячи у світ дитячих уявлень, торкаючись серця юних читачів. Разом із старшими дітьми, Михайлом і Лесею, вона готувала до друку збірки перекладів оповідань улюблених російських і польських письменників для українських малих читачів.

Маючи великий виховний талент, О. Драгоманова прагнула передусім виховувати своїх дітей гідними громадянами, національно-свідомими українцями, відданими патріотами своєї вітчизни із глибокою силою переконань, високоосвічених людей з високою духовною культурою і сильним характером.

Прикладом для наслідування була вона сама і її чоловік, Петро Косач, – “людина таких міцних переконань, така прямолінійна і шляхетна в своїй громадській поведінці, така добра до людей, що мені стало зрозумілим, як розумна молода Драгоманова вибрала саме його”, – згадувала пізніше С. Русова у своїй праці “Мої спогади” [22: 31].

Отже, сама атмосфера родини Драгоманових-Косачів, увага батьків до духовного виховання через рідні слова, пісні, звичаї, традиції були тими інструментами, якими мати і батько формували особистість своїх шістьох дітей. Всі діти завдячували батькам любов’ю до літературного мистецтва, світової і рідної історії, знанням іноземних мов, розвитком власних творчих талантів, зокрема літературних: уже у 80-их роках XIX ст. з’являються перші публікації в львівських часописах старших дітей Михайла (псевдонім Обачний) і Лесі (Лесі Українки).

Силу свого виховного впливу О. Драгоманова спрямувала не лише на рідних дітей, але й на всю українську молодь, ставши видатною дитячою письменницею.

Сучасний дослідник творчості Олени Пчілки П. Одарченко підкреслив: „Її сильна вольова натура, її великий патріотизм, її вміння переконувати діяли з великою силою на молодь. Свої думки, свої ідеї, свою вольову діяльну любов до України та до українського народу Олена Пчілка перелила не тільки у своїх дітей – вона перелила її в молоді серця тих дітей і юнаків, що мали щастя бачити цю енергійну діячку й чути її палкі промови й заклики” [18: 68].

Відтак, вивчення джерельної бази дослідження свідчить, що вирішальну роль у формуванні О. Драгоманової-Косач, видатної дитячої письменниці, відомої громадської діячки другої половини XIX століття відіграла родина її батьків, адже ще з дитинства вона і її брати і сестри виховувались в атмосфері щирої любові до Батьківщини, відданості демократичним і гуманістичним ідеалам. І сама Олена Пчілка, і її брат Михайло Драгоманов були небайдужими до долі рідного народу і все своє життя присвятили просвіті українців, прагнучи затвердити статус української нації як вільної, незалежної, гідної пошани.

Детальним описом власної родини, родинного оточення і його впливу на формування особистості відрізняється від інших автобіографія Івана Нечуй-Левицького (1838-1918). Майстерно, з натхненням справжнього митця художнього слова, І.Нечуй-Левицький змальовує свої юні роки, згадуючи свого батька-священника, людину освічену, талановиту, щиро відданого українському народу. Письменник відзначав, що у великій бібліотеці батька “не було ні Пушкіна, ні Гоголя, але була Історія Малоросії Бантиш-Каменського й Маркевича, була Літопись Самовидця і інші книжки, що тоді виходили. Він любив говорити проповіді по-українській, часто розказував про право українського народу й славу, дуже був радий, пробачивши українську Євангелію Куліша і просив мене достати українську Біблію. В нього була вже українська ідея, що рідко трапляється між українськими священниками” [15: 263].

Батько І.Нечуй-Левицького був людиною небайдужою до проблем простих українців, активно боровся за введення проповідей на українській мові, написав кілька україномовних текстів, які були відразу заборонені Київською духовною академією. Він також створив початкову школу, в якій прагнув навчати дітей рідною мовою. І хоча школа була незабаром закрита поміщиком, це не стало на перешкоді новим активним заходам сільського священника. Під впливом знайомства з П.Кулішем, що відбулося у 40-х рр. XIX століття, батько майбутнього письменника почав збирати народні пісні, перекази, легенди, оповідання, даючи переписувати їх юному Івану Нечуй-Левицькому.

Саме від батька діти вперше почули про козаків і їх подвиги, про Різаний Яр, про Корсун, де відбувалася битва Богдана Хмельницького з поляками. І захоплено слухаючи розповіді батька про Запорізьку Січ, про Северина Наливайка, про історичне минуле, в серцях дітей закладались підвалини любові до України, героїчні історії, висока духовність матері сприяли розвитку здорових моральних цінностей у майбутнього письменника і громадівця.

У „Життєписі Івана Левицького (Нечуя), написану ним самим”, автор підкреслив, що мати його розмовляла чистою українською мовою і була глибоко віруючою людиною: „Зрісши коло стін монастиря – писав І.Нечуй-Левицький О.Кониському в травні 1976 р., – моя мати була дуже богомольна, любила молитись Богу з товстих полуставів, любила голосно читати вечорами житія святих. Читаючи житіє Йосифа Прекрасного, вона плакала, а я, слухаючи, плакав разом з нею” [15: 264].

Під впливом матері хлопець також став дуже релігійним, неухильно дотримував усі церковні обряди і був майже готовий відректися від людського життя: “... мені здавалось, що я буду на Афоні, або Синаї, або в Єгипетських лісах. Мені хотілось там бути, так мені подобалися картини аскетичного життя і та природа, що описувалась в житіях” [15: 266-267].

Юний Іван прагнув піти стопами батька і стати священником, проте, закінчивши Київську духовну академію у 1865 р., змінив свої переконання і відмовився від духовної кар’єри, звернувшись до письменницької праці.

Аналіз автобіографії, мемуарних творів, листів і статей дозволяє стверджувати, що саме у родинному оточенні під впливом народнопоетичних творів, шевченкового слова, І.Нечуй-Левицький знехтував священницькими традиціями своєї сім’ї і забув про своє бажання зробитись пустельником, обравши для себе інший шлях. І.Нечуй-Левицький вирішив стати письменником, маючи прагнення довести самодостатність української мови, показати її красу, милозвучність, образність, які споконвіку звучали у народних піснях, народній поезії і прозі.

Вихований у національно-демократичному дусі, що панував у великій родині Нечуй-Левицьких, він ще змалку знав безліч народних пісень, переказів, приказок, а побут села був йому знайомий до найменших подробиць: від двох тіток по матері, селянок, що жили в хатині біля монастиря і розмовляли виключно українською мовою; двох дядьків по батьку, які мали гарні голоси і часто співали народні пісні; баби Мотрі і дівчат-служниць, які співали ввечері за роботою і розповідали багато казок, цікавих історій з народного життя.

Сила і краса народнопоетичної творчості, в оточенні якої І.Нечуй-Левицький перебував від дня свого народження, не лише збагатили світорозуміння хлопця, але й стали основою його письменницького таланту, визначили яскраву творчу індивідуальність видатного митця.

Відтак, аналіз джерельної бази дослідження дозволяє підкреслити, що громадівці надавали виняткового значення впливу на формування особистості сімейних традицій і норм виховання, інтуїтивно усвідомлюючи, що характер дитинства визначає структуру внутрішнього світу кожної окремої дорослої людини, без перебільшення позначаючись на загальній культурі усієї нації.

Головною метою своєї праці члени Громади вважали піднесення рівня загальної культури рідного народу, прагнучи досягти цього лише через розвиток освіти і виховання. Вони пропагували свої ідеї не тільки у публіцистичних працях, етнографічних розвідках, але й у власних художніх творах.

Взагалі, необхідно відзначити, що розвиток культурно-освітнього руху в Україні другої половини XIX століття здійснювався у тісному зв'язку з літературним. Багато хто серед представників останнього були не тільки активними діячами на ниві просвіти народу, але й видатними письменниками, пропагуючи свої просвітницькі ідеї за допомогою художнього слова. Таким чином, літературні твори І.Нечуя-Левицького, О.Кониського, А.Свидницького, М. Номиса та інших часто виступали адептом їх педагогічних ідей. Дати повну об'єктивну характеристику поглядів громадівців на сім'ю і роль сімейного виховання у формуванні особистості неможливо без розкриття і врахування тих думок, що були висловлені на сторінках їх повістей і оповідань: "Дві московки", "Кайдашева сім'я", "Хмари", "Причепи", "Уривки з оповідань Василя Петровича Білокопитенка", "Семен Жук і його родичі", "Юрій Горovenко", роману "Люборацькі" та інших.

Вивчення сюжетної канви цих творів дає змогу стверджувати, що письменники-громадівці надавали великого значення виховному клімату в сім'ї, яка має надзвичайний вплив в усі періоди розвитку людини, а особливо у дитинстві, коли її внутрішній світ вразливий і дуже чутливий до зовнішніх реакцій. За ствердженням авторів, у вихованні дитини особливу роль відіграють передусім тепло батьківської оселі, рідна мова, сімейні стосунки і традиції, шанування історії родини, відданість рідній землі тощо. Саме тому, розповідаючи про головних героїв своїх однойменних повістей – Семена Жука і Юрія Горovenка, О.Кониський детально простежує витоки їх світогляду від прапрадідів, їх оточення, життя і бачення світу, народження, формування і утвердження характеру, приділяючи увагу факторам родинного впливу і змалюванню сімейного кола.

Родинні зв'язки, на думку громадівців, є надзвичайно важливими у становленні особистості, оскільки людина, позбавлена таких зв'язків, тепла рідної оселі „... буде завжди обертатися або біля породжень брудних або, в крайньому разі, дрібних пристрастей, або біля фікцій, що ні до неба не прагнучих, ні до землі прикріплених” [17: 35].

Проте сім'я, як сфера формування маленької людини, поряд із позитивним, може мати і негативне. Такі вади і вразливі місця у сім'ї боляче позначаються на духовному світі дитини, яка швидко засвоює погані приклади поведінки і беззастережно їх відтворює.

Тому надзвичайно важливо, наголошував І.Нечуй-Левицький у статті "Напутіння і навчіння для українських селян" будувати стосунки в сім'ї на основі взаєморозуміння і поваги: "В сім'ях наших селян, в домашньому їх житті часто буває така колотнеча та завсідна лайка та сварка, що життя в їх хаті стає якимось пеклом, де ще за життя мучать себе і батьки і діти, неначе в пеклі. А діти в таких сім'ях навчаються від батьків не добра і правди, а нечесності і навіть проступства, живучи і беручи зразки недоладного і поганого життя з своїх батьків" [20: 214].

Саме таку родину змалювано у повісті І.Нечуя-Левицького "Кайдашева сім'я". Засобами гумору, коріння якого сягає в народний ґрунт, автор піддав прискіпливому аналізу причини і наслідки селянської відсталості, забобонності, роз'єднаності тощо.

Письменник спостерігає руйнування моральних основ народу, перемогу матеріальних цінностей над моральними і духовними. Рік за роком зображується в описовій манері життя родини Омелька і Марусі Кайдашів, що створює широку картину родинних взаємин на селі у пореформений час. Подружжя Кайдашів чесною, щоденною працею заробили певний достаток. І в таких же традиціях вони виховали своїх синів. І хоч погляди старшого і молодшого покоління не в усьому збігалися, проте серйозних сутичок не було. Конфлікти почалися після одруження Карпа з Мотрею і посилились після появи третьої родини – Лавріна і Мелашки. Психологічна несумісність, боротьба за сфери впливу стають причинами щоденних побутових сутичок. Гнів і непоступливість усіх членів цієї родини призводить до аморальних вчинків. Деспотизм батьків викликав відчайдушний опір Карпа, який підняв руку на рідних батька і матір: “Не лізь, бо задушу, іророва душе! – крикнув Карпо та й кинувся, неначе звір, на батька й штовхнув його обома кулаками в груди. Старий Кайдаш, як стояв, так і впав навznak, аж ноги задер... неповага од сина й сором перед своїми дітьми, і гнів, і злість – все злилось до купи в його душі, запекло його в грудях так, що йому здавалося, ніби Карпо вбив його на смерть” [16: 386].

Автор доводить, що безкінечні родинні сварки і бійки через дріб’язкові побутові проблеми, до яких мимоволі залучаються і діти, і дорослі лише роз’єднують всіх членів родини, порушують віковічні сімейні зв’язки, деморалізують і духовно збіднюють усіх учасників дріб’язкових конфліктів.

Звертаючись до найтемніших, найнепривабливіших сторін селянського життя, письменник не прагнув засуджувати або критикувати селян, І. Нечуй-Левицького передусім висловлював співчуття народу, не ідеалізуючи його спосіб життя, але викликаючи відразу до вчинків, не гідних людини.

Протилежний характер родинних стосунків змалював у романі-хроніці “Люборацькі” А.Свидницький. У сім’ї панотця Люборацького панують патріархальні відносини: чотирьох дітей виховують у шанобливому ставленні до старшого покоління, до батьків. Хлопчика і трьох дівчат навчають ставитися з повагою до сімейних традицій, до праці. Всі члени цієї родини живуть звичайним простим життям і почувають себе щасливими фізично здоровими людьми, позбавленими особливих матеріальних проблем. Сімейні стосунки Люборацьких позначені щирістю, теплотою, безпосередністю, що передусім впливає на дітей: вони ростуть слухняними, працьовитими, доброзичливими.

Але політичні зміни в Україні, процеси русифікації і полонізації населення через систему освіти і шкільництва глибоко позначилися майже на кожній українській родині, принісши непримиренні протиріччя, відірваність від національних витоків, і, як наслідок, духовні страждання.

Не стала винятком і сім’я Люборацьких, родинне щастя яких було грубо зруйноване втручанням зовнішніх суспільних впливів.

Антосьо, син Люборацьких, за роки навчання зовсім відцурався власної родини, з доброї і ласкавої дитини перетворився на жорстокого, грубого, байдужого юнака. Старша донька Маса після навчання у польському пансіоні пані Печержинської відмовляється від усього рідного і святого: вона стає католичкою, зневажливо ставиться до своєї сім’ї, ображає і принижує матір. Коли їй повідомили, що вмирає батько, ця новина її зовсім не схвилювала, “те для Масі байдуже: нехай не тільки тато вмира, але й мати за ним” [23: 75]. Потворне виховання у польському пансіоні повністю змінило цю лагідну і працьовиту дівчину, і перетворившись на нетерплячу, жорстоку, пихату особу, вона не знаходить собі місця у житті і кінчає самогубством.

Однією з найгостріших проблем, яка турбувала педагогічну громадськість другої половини XIX століття і яка знайшла яскраве втілення на сторінках художніх творів письменників-громадівців, була проблема обов’язкової відірваності дітей від батьків родинного оточення, під час навчання у закладах освіти. Ізоляція дітей від сім’ї, перебування у незнайомому, байдужому, інколи ворожому оточенні вчителів і шкільних товаришів, позбавлення відчуття національної приналежності ставали причинами тяжких психічних

травм. Залишившись без батьківської любові і уваги, дитина, під впливом тогочасної системи освіти, забувала все рідне, в її душі відбувалися негативні зміни, розвивалося почуття власної неповноцінності.

Цю проблему розглядає у повісті “Дві московки” І. Нечуй-Левицький, змальовуючи долю сина однієї із головних персонажів твору Ганни. Відірваний від матері у ранньому віці, насильно відправлений до школи кантоністів, син Ганни забув не тільки свою мову, а й зневажливо ставиться до власної матері, задля свого блага прагнучи позбавити її хати. Письменник-громадівець одним із перших порушив проблему деморалізуючого впливу школи кантоністів на дитячу особливість. “Образом Івана, сина Ганни, І. Нечуй-Левицький започаткував галерею жертв колонізаторської політики царизму, що руйнувала неперехідні духовні цінності, які мала в собі українська традиційна селянська родина... За пару літ, як це видно з повісті, дитина забувала все рідне, цуралась найдорожчого – матері, ставала Іваном без роду і племені, цинічним, жорстоким, бездушним, безсердечним, без батьківщини” [8: 195].

Проблема відчуженості дітей від родини постає і у повісті “Уривки з автобіографії Василя Петровича Білокопитенка” М. Номиса. На початку твору змальовано маленького хлопчика, який живе у щасливій родині, в атмосфері любові і безповоротності. Ідилія дитинства зникла в той день, коли батько вирішив віддати сина на навчання, і, без будь-яких пояснень і попередження, відвіз хлопця до міста, влаштував в училище і залишив у чужих людей. Цим вчинком він, не бажаючи цього, приніс синові невимовний душевний біль; малий Василько відчував велику тугу за домівкою, за рідними. Через це і перший день у школі був нестерпно важким: заляканого хлопчика непривітно і байдужо зустріли нові товариші і вчителі.

Василь став боятися людей, уникав спілкування з однолітками. Навіть досягнувши дорослого віку, він не зміг забути тих подій свого дитинства: “Так, важко вступати в храм пізнання такими дверима, як я вступав і якими тисячі мені подібних, можливо, вступали...” [17: 27].

Вивчення джерельної бази дослідження дає змогу стверджувати, що думка про згубність насильницької русифікації і полонізації українського народу через заклади освіти проходить майже у всіх художніх творах письменників-громадівців. Вони неодноразово наголошували на великому негативному впливові на особистість такої системи навчання і виховання, яка відлучала дитину від своєї родини, а, відтак, і від рідної мови, історії, традицій. На думку педагогів-просвітителів, поза сімейне виховання, вимушена ізоляція дитини від батьків під час навчання детермінує відірваність від національного ґрунту, від рідного народу. Особливої шкоди ці процеси завдають у ранньому віці, коли особистість формується і не має усталеної системи переконань. Вихованець школи опиняється у світі постійно змінюваних суспільних відносин, і, засвоюючи “шкільну науку”, часто виявляв байдужість не лише до рідного народу, його традицій, історії свого краю, але й був позбавлений найвищого почуття – любові і поваги до рідної матері.

Саме такими постали перед читачами Іван із повісті “Дві московки”, Яким із повісті “Причепи”, змальовані І. Нечуєм-Левицьким, Антосьо і Маса Люборацькі із роману “Люборацькі” А. Свидницького тощо.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Березівська Л. Освітньо-виховна діяльність київських просвітницьких товариств (II половина XIX – початок XX ст). – К.: Молодь, 1999. – 191 с.
2. Бойко О.Д. Історія України: Посібник. – К.: Видавничий центр “Академія”, 2001. – 656 с.
3. Дмитренко С. Громадсько-просвітницька діяльність української інтелігенції в Лівобережній Україні II половині XIX ст.: Автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Прикарпатський університет ім. Василя Стефаника. – Івано-Франківськ, 2000. – 17 с.
4. Драгоманов М. Автобиографические заметки // Літературно-публіцистичні праці: В 2т. – К., 1970.-Т.1-С.39

5. Жураковский Г.С. Из истории просвещения в дореволюционной России. – М.: Педагогика, 1978. – 179с.
6. Історія української літератури 70-90-х років XIX ст.: У 2 т.: Підручник для студентів філол. спец. вищ. навч. закладів (Гасвська Н.М., Гнідан О.Д., Гуляк А.Б. та ін.) – К.: Логос, 1999. – Т.1/ За ред. О.Д.Гнідан. – 614 с.
7. Історія української педагогіки / За ред. Стельмаховича М.П. – К., 1999. – С. 30-165.
8. Історія української педагогіки / О.О. Любар, М.Г. Стельмахович, Д.Т. Федоренко; М.Г. Стельмахович (ред.). – К., 1999. – 356 с.
9. Кониський О. “Український націоналізм” // Правда. – 1875. – С.566 – 574.
10. Кониський О. Жіноча освіта на Україні // Зоря. – 1884. – №3-4. – С. 23-31.
11. Кониський О. Потреба морального виховання // Правда. – 1888. – №3. – С. 147 – 148.
12. Коновець О.Ф. Просвітницький рух в Україні: XIX – перша третина XX ст. – К., 1992. – 340 с.
13. Кріп'якевич І. Історія України. – Львів, 1990. – 471 с.
14. Луцький Ю. Автобіографія – це ... // Слово і час. – 1992. – №1. – С.16-22.
15. Нечуй-Левицький І.С. Загальний огляд найновішої русько-української літератури // Зібрання творів у 10 т. – Т. 10. – К., 1968. – С.161.
16. Нечуй-Левицький І.С. Кайдашева сім'я // Збір. творів: У 10 т. – К.: Наук. думка, 1965. – Т.3. – С.300-434.
17. Номис М. Уривки з автобіографії Василя Петровича Білокопитенка // Основа. – 1861. – №3. – С. 50-77; №4. – С.24-45; №5. – С. 1-18; №6. – С.34 – 43.
18. Одарченко П. Олена Пчілка і молодь (Спогади) // Українська література. Збір. вибр. статей. – К., 1995. – С.68
19. Побірченко Н. Педагогічна і просвітницька діяльність українських громад у II половині XIX – на початку XX століття: У 2 кн.-К.: Науковий світ. – Кн. 1: Київська громада. – 2000. – 308 с.
20. Побірченко Н. Питання національної освіти та виховання в діяльності українських Громад (друга половина XIX – початок XX століття): Монографія.-К.: Наук.світ, 2002. – 331с.
21. Пчілка О. Автобіографія // Твори. – Х., 1930. – С.11.
22. Русова С. Мої спогади, 1996. – С.31.
23. Свидницький А. Люборацькі. (Сімейна хроніка). – К.: Державне видавництво художньої літератури, 1958. – 245 с.
24. Стельмахович М. І. Народная педагогика. – К.: Рад.шк., 1985. – 312 с.
25. Субтельний О. Україна. Історія. – К.: Либідь, 1992. – 510 с.
26. Сухомлинська О. Періодизація педагогічної думки в Україні: Кроки до нового виміру // Зб. наук. пр.: Спеціальний випуск “До витоків становлення української педагогічної науки” / В.Г. Кузь (гол. ред.) та інш. – К.: Наук. світ. 2002. – С. 31 – 40.

УДК 371.2

О.Г. Ярошенко, О.М. Донік

ПЕРЕХІД ДО СТАБІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА З ХІМІЇ В УКРАЇНСЬКІЙ РСР ТА ЙОГО ВДОСКОНАЛЕННЯ (1933–1959 РР.)

У статті розглянуто перехід у 1933 р. до викладання хімії за стабільними підручниками та подальше їх удосконалення згідно із затвердженими шкільними програмами в основній школі УРСР протягом 1933–1959 рр. Коротко проаналізовано шкільні підручники з хімії, які широко використовувалися при вивченні предмета в цей час, акцентовано увагу на позитивних і негативних моментах їх змісту.

The remove in 1933 to the teaching of chemistry according to the static books and their future process of becoming better according to the developed school programmes in the main school of USSR during 1933-1959 is researched in the article. School books of chemistry, which are widely used during learning the subject at this time are analized in brief, the positive and negative moments of their context are underlined.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю врахування попереднього досвіду підручникотворення на сучасному етапі реформування загальної освіти, коли постала потреба пошуку нових підходів до створення навчальної літератури. Одним із таких завдань є з'ясування принципів, покладених в основу творення та вдосконалення підручників з хімії в 30-х – 50-х рр. ХХ ст., у період, коли в основній школі України після скасування комплексної системи навчання відбувся перехід до навчання хімії за стабільними підручниками, аналіз зразків тогочасної навчальної літератури з хімії для учнів з метою виявлення їх дидактичного і методичного рівнів, позитивного і негативного у використанні підручників та навчальних посібників у шкільному навчальному процесі зазначеного періоду.

Відмова від комплексної системи навчання, створення та запровадження на початку 30-х рр. ХХ ст. у шкільну практику стабільних програм із хімії вимагало принципово нових підручників, які б відповідали тогочасним вимогам розвитку хімічної науки і методики її викладання в школі. Згідно з постановою ЦК ВКП(б) “Про підручники для початкової і середньої школи” від 12 лютого 1933 р. [1: 68–69], яка вимагала припинити видання “робочих книг” та “розсипних підручників”, що „підміняли справжні підручники і не давали систематичних знань”, та створити для школи стабільні підручники, розраховані для тривалого використання. Ставилося завдання ліквідувати існуючу практику безкінечного „проекування” такої навчальної літератури й розпочати підготовку, видання та повсюдне запровадження в шкільний навчальний процес стабільних підручників.

У зв'язку зі стандартизацією системи освіти в СРСР створювались і видавались вони централізовано. В період переходу основної школи до викладання хімії за стабільними програмами, як підтвердила багатолітня практика, кращими були “Неорганічна хімія” В.Н.Верховського [2] й “Органічна хімія” В.Н.Верховського, Я.Л.Гольдфарба та Л.М.Сморгонського [3]. Попри певні вади, що виявилися при їх використанні в навчальному процесі, вони неодноразово перевидувалися без суттєвих змін українською мовою протягом 15 років (до 1949 р.), будучи в цей час тими підручниками, які формували рівень хімічної освіти в школі УРСР, конкретний зміст і побудову систематичного шкільного курсу хімії.

Підручник з неорганічної хімії В.Н.Верховського призначався для учнів 7–9 класів середньої школи. Зміст цієї навчальної книги, в якій головна увага приділялася теорії хімії, відповідав чинній на той час шкільній програмі і відзначався систематичним викладом матеріалу. У викладі теоретичного матеріалу автор намагався уникати догматизму, всі основні закони та поняття розглядав на конкретному матеріалі. В книзі характеризувалася роль хімії в повсякденному житті, промисловості і сільському господарстві, було зроблено досить вдалу спробу розв'язати важливу методологічну проблему політехнічної підготовки учнів – описувалися важливі хімічні виробництва та розкривалися їх загальні наукові принципи. Хімічні поняття і закони з'ясовувалися так, щоб знання учнів поступово розширювалися до вищого ступеня. Велика увага в підручнику приділялася лабораторним роботам, запитанням, задачам і вправам – матеріалу, спрямованому на виховання в учнів умінь і навичок самостійної роботи. Зокрема, у підручнику пропонувалися запитання двох типів: у тексті – такі, що змушували учня глибше усвідомлювати викладений матеріал (подекуди навмисно складні), а наприкінці параграфів та розділів – для повторення вивченого матеріалу. Крім запитань, у підручнику містилися задачі і вправи на розрахунок та складання формул і рівнянь, а також задачі експериментального характеру. Теоретичний матеріал був тісно пов'язаний із лабораторними роботами та виробництвом, але не підпорядковувався останньому. У цілому, весь зміст підручника в науковому плані був на досить високому рівні [4: 74].

При подальшій його переробці автор вніс до тексту ряд виправлень і уточнень, зробив перестановки і зміни, які мали на меті полегшити вивчення цього курсу. Зокрема, підручник було доповнено темою „Електролітична дисоціація”. Частина курсу, як додатковий матеріал, подавалася дрібним шрифтом. Уперше в цій книзі наводилися алфавітний покажчик і

додатки („Атомні ваги найважливіших елементів”, „Періодична система елементів Д.І.Менделєєва” та „Карта родовищ найважливіших корисних копалин і хімічної сировини”).

Підручник „Органічна хімія” був четвертою частиною загального підручника з хімії, яка становила собою досить чіткий та логічно витриманий курс наукових основ органічної хімії. В.Н.Верховський, Я.Л.Гольдфарб і Л.М.Сморгонський Автори підготували навчальну книгу, яка кардинально відрізнялася від існуючих раніше „робочих книг”, надаючи великого значення розумінню та свідомому засвоєнню учнями знань про будову органічних сполук. З науки органічної хімії автори підручника досить вдало відібрали той матеріал, який склав основний зміст цієї навчальної книги і був доступний для вивчення учнями, до того ж, висвітлювався у тісному зв'язку з життям, розвитком економіки. В його основу вони поклали систему самої науки, яка відбивала генетичний зв'язок органічних сполук з їх гомологічними рядами. В підручнику, базуючись на теоретичних основах хімії, наводився конкретний матеріал не лише з лабораторної, а й із виробничої практики [5: 49].

Основна увага в підручнику приділялася питанням будови, класифікації і взаємозв'язку між окремими класами органічних речовин. Усі теоретичні положення викладалися доказово із широким використанням доступного для учнів хімічного експерименту. На численних прикладах розкривалася роль органічної хімії в повсякденному житті, промисловості і сільському господарстві. Описувалися хімічні основи найважливіших на той час виробництв, пов'язаних з органічним синтезом. Практичну частину тут було подано наприкінці тексту. Це до певної міри диктувалося й особливим характером реакцій між органічними речовинами – їх довгою тривалістю [4: 73–74].

Таким чином, ставлячи перед собою завдання дати учням уявлення про струнку систему органічної хімії, автори пов'язали теоретичний матеріал із значенням органічних сполук у виробництві, звертаючи особливу увагу на тогочасні досягнення в органічному синтезі. Підручник з органічної хімії був належним чином оцінений освітянами, а вчителі зверталися до нього навіть тоді, коли він був замінений іншими.

У 1935 р. В.Н.Верховським, Л.М.Сморгонським і В.В.Терновським був підготовлений відповідно до шкільної програми підручник „Хімічний аналіз” для 10 класу середньої школи [6], що містив кількісні й якісні визначення, на матеріалі яких закріплювалися знання й навички, набуті в курсі неорганічної хімії. Це мало неабияке методичне значення для ознайомлення із принципами хімічного аналізу, до того ж, постійне звернення до курсу неорганічної хімії забезпечувало її повторення.

Перед прикладами аналізу давалося перше уявлення про ТЕД (за Ареніусом, без заглиблення у новітні теорії) і про умови перебігу реакцій між електролітами, а також пояснення з електронно-іонного погляду реакцій обміну і гідролізу. Як бачимо, засвоєння цього матеріалу було спрямоване на те, щоб зробити вивчення аналітичних реакцій більш свідомим. Учням пропонувалося перше уявлення про хімічну рівновагу, але водночас автори не ввели поняття про закон діючих мас і добуток розчинності, бо вважали, що ці питання складні для учнів середньої школи.

У 1934 р. світ побачило перше видання посібника “Задачи и упражнения по химии” Я.Л.Гольдфарба і Л.М.Сморгонського [7], який протягом десятиліть було 30 разів перевидано українською мовою [9: 80–82]. Його поява в школі, попри незначні вади, була одразу схвально сприйнята учителями хімії, адже він багато в чому полегшив їх роботу, звільнивши від підбору і складання задач та вправ, що раніше в підручниках із хімії подавалися після кожного розділу. Цей задачник, який містив близько 700 задач і вправ з хімії, відрізнявся від попередніх тим, що вони були різних типів, групувалися по розділах і були систематизовані у відповідності з програмою. Зміст більшості задач мав тісний зв'язок із текстом підручника з хімії, а самі вони розташовувалися здебільшого згідно з принципом послідовності в зростанні труднощів у їх розв'язанні [8: 49–50].

Поява шкільного задачника з хімії в першій половині 30-х рр. минулого століття була необхідністю, продиктованою життям. В ньому знайшла реалізацію методологічна концепція змісту і побудови шкільного курсу хімії, що склалася на той час. В її основі лежав принцип

систематичності побудови курсу, поєднання фактичного і теоретичного навчального матеріалу, при цьому провідна роль відводилася атомно-молекулярному вченню, періодичному закону і теорії хімічної будови. Вже у першому виданні посібника Я.Л.Гольдфарба і Л.М.Сморгонського були реалізовані прогресивні методичні принципи, які визначили важливе місце задач у навчанні хімії. Поряд із цим, автори задачника постійно враховували ті вимоги, які ставилися перед школою на кожному етапі її розвитку, і вносили при перевиданні цього навчального посібника необхідні зміни, щоразу вдосконалюючи його [9: 81–82].

Паралельно із навчальною літературою, підготовленою російськими науковцями в середині 1930-х рр., яка мала найширше застосування в загальноосвітній школі України, створювалися та впроваджувалися в навчальний процес підручники і посібники вітчизняних авторів. Так, професор Харківського університету Є.С.Хотинський у 1934 р. видав підручник з неорганічної хімії у 2-х частинах для 7 і 8 класів [10], а також з органічної хімії для 9 класу [11]. Зокрема, перша частина підручника з неорганічної хімії була суттєво доопрацьованим виданням його підручника з хімії для семирічної політехнічної школи, пристосованого вже до нової програми. Тут було значно розширено матеріал і відповідно до нових програмних вимог по-іншому його розміщено. Утім загальний характер підручника залишився без змін – хімічні явища розглядалися за їх внутрішнім зв'язком і розвитком, а також у зв'язку з їх значенням для виробництва.

У підручнику „Органічна хімія” Є.С.Хотинський пов'язав курси неорганічної й органічної хімії, оскільки виклад матеріалу, призначеного для дев'ятикласників, він будував на знанні учнями основ неорганічної хімії. Окрему главу „Особливості органічних речовин” було присвячено структурним уявленням. Виклад властивостей органічних речовин починався з теми „Вуглеводні”. В цій книзі наводилося досить багато дослідів (всього 75), але здебільшого вони характеризували не властивості речовин, а способи їх отримання. В кінці багатьох тем Є.С.Хотинський пропонував питання для повторення і закріплення матеріалу, проте незрозуміло, чому наприкінці теми „Вуглеводні” було 38 питань, в кінці теми „Альдегіди і кетони” – 22 питання, а в кінці тем „Продукти сухої перегонки дерева” та „Спирти і алкоголь” питання взагалі відсутні [12]. Оцінюючи цей підручник у цілому, слід зазначити, що він не вирізнявся оригінальністю, був скоріше за все скороченим варіантом підручника з органічної хімії того ж автора, написаного для вузів.

У 1949 р. відбулися зміни в шкільній програмі з хімії, тому попередні підручники багато в чому їй уже не відповідали. В новому підручнику з хімії для 8–10 класів, підготовленого В.В.Левченком, М.А.Іванцовою, М.Г.Соловйовим та В.В.Фельдтом [13], як і в програмі, вже на початку 8 класу подавалося перше уявлення про будову атома і валентність з електронної точки зору. В першому ж розділі розглядався закон Авогадро і наводилися приклади розрахунків за рівняннями реакцій газоподібних речовин. Особлива увага приділялася структурним формулам неорганічних сполук. Досить доступно для розуміння учнів викладався в підручнику періодичний закон та періодична система елементів, до розгляду якої автори підходили лише після ознайомлення учнів із суттю періодичного закону, з періодичністю у зміні властивостей елементів, наводячи для цього приклади.

Природні групи елементів, вже починаючи з галогенів, характеризувалися за їх положенням у періодичній системі. Матеріал про органічні речовини в порівнянні з раніше існуючим підручником з органічної хімії подавався в дещо спрощеному вигляді і, до того ж, у 9 класі в розділі „Вуглець”. Докладне вивчення періодичного закону і періодичної системи, будови атомів передбачалося в 10 класі. Відразу за розділом „Будова атомів” розглядалася тема „Основи теорії електролітичної дисоціації”. Метали характеризувалися на основі їх положення в періодичній системі, будови атомів і теорії електролітичної дисоціації. Однією з позитивних сторін цього підручника був систематичний виклад відомостей про речовини, висвітлювалася роль вітчизняних учених у розвитку хімії.

З кожної теми спочатку викладався теоретичний матеріал, який при описі елементів та їх сполук подавався за єдиним планом, із широким застосуванням демонстраційних дослідів. Це мало сприяти систематизації набутих на уроці знань, виділенню індивідуальних особливостей речовин на фоні загальних властивостей одного класу, забезпечувало свідоме засвоєння вивченого матеріалу. Викладений матеріал закріплювався багатьма зведеними таблицями, спеціально виділеними формулюваннями хімічних понять і законів, малюнками. Після теоретичної частини містилися запитання для повторення, а в кінці підручника – алфавітний покажчик. Передбачені програмою практичні роботи подавалися не в основному тексті, а в додатку окремим розділом. Йому передували „Загальні вказівки до проведення практичних робіт” [13: 383–391].

Проте, як показала практика, цей шкільний підручник з хімії лише частково відповідав поставленим вимогам шкільної програми. Характерною його рисою була схематичність, конспективність, відсутність проблемності викладу, недостатнє використання хімічних рівнянь, як наочних ілюстрацій процесів, що подавалися в підручнику. Найбільш невдалим, на нашу думку, виявився розділ про органічні речовини – обмаль відомостей про сполуки, методично неправильний підхід до конкретних речовин від класів сполук і від хімічних формул та ін. [14]. Створений у кабінетних умовах групою науковців на чолі з проф. В.В.Левченком, без попередньої апробації, цей підручник невідповідно був підданий критиці з боку фахівців і вчителів, а тому використовувався в українській школі тільки лише роки.

У відповідності до нової програми для семирічної школи (діяла з 1949 по 1954 рр.) світ побачив підручник з хімії для 7 класу Д.М.Кирюшкіна, який був удостоєний третьої премії на конкурсі Міністерства освіти РРФСР. Він загалом відповідав новим програмним вимогам та мав цілий ряд характерних особливостей. Основою його теоретичної частини був багатий фактичний матеріал. Речовини та їх перетворення не тільки описувалися, а й пояснювалися з позицій атомно-молекулярного вчення. Останнє викладалося послідовно, у міру накопичення необхідного фактичного матеріалу. Всі хімічні поняття з’ясовувалися також поступово. Теоретичний матеріал був тісно пов’язаний із хімічним експериментом та відомостями з практичного життя. В доступній формі характеризувалися хімічні процеси, які мали найбільш важливе практичне значення. Поняття і закони хімії не тільки пояснювались, а й досить чітко формулювались. До підручника було включено лабораторний практикум, багато малюнків, схем і діаграм [15].

Текст цієї навчальної книги був спрямований на поступове формування в учнів хімічних понять за принципом від конкретних фактів – до узагальнення, від окремих понять – до пояснення і використання нових фактів. Послідовно застосовуючи цей принцип, Д.М.Кирюшкін розмістив матеріал дещо по-іншому, ніж у програмі, розглянувши основні закони хімії не на початку курсу, а в наступних темах: закон збереження маси речовин – в темі „Кисень. Повітря”, закон постійності складу – в темі „Водень”. Перевагою цього було те, що викладу молекулярної будови речовини передував опис ряду властивостей речовин і явищ. Поняття „валентність” з’ясовувалося не в розділі „Оксиди”, а при вивченні закону сталості складу речовин. Відповідно до програми, в підручнику Д.М.Кирюшкіна на початку розглядалося поняття про хімічний елемент; однак у розділі про кисень нічого не говорилося про існування озону, хоча це значною мірою могло б допомогти учневі з’ясувати різницю між поняттями „хімічний елемент” і „проста речовина”, та положення, що з одного й того ж елемента можуть утворюватися кілька простих речовин [16: 75].

Навчальна книга Д.М.Кирюшкіна була головним чином посібником для закріплення на уроці чи вдома того, що викладалося або демонструвалося учителем, він був мало розрахований на активну самостійну роботу учнів із „добування знань”. Навіть після корінної переробки автором у 1953 р. цього підручника, він хоча й став значно досконалішим, все ж не був позбавлений вад. Утім, підручник з хімії для 7 класу Д.М.Кирюшкіна, що був написаний на основі принципів, які на той час утвердились, був схвально сприйнятий учительством. Його головною перевагою було те, що виклад атомно-

молекулярної будови речовини передував опису властивостей речовин [17: 25]. За цим підручником, який витримав багато видань, в українській школі понад десятиліття вивчали хімію в 7 класі.

У 1948 р. у лабораторії методики хімії Інституту методів навчання АПН РСФСР за участю В.Н.Верховського, Ю.В.Ходакова та С.Г.Шаповаленка був підготовлений ще один підручник з хімії для семирічної школи, метою якого було, згідно із затвердженою програмою, дати випускникам семирічки елементарний, але завершений курс хімічних знань [18]. Ця навчальна книга стала підсумком експериментальної роботи, яку здійснила вказана лабораторія за участі багатьох досвідчених московських учителів. Після суттєвої перевірки в багатьох школах її було перероблено (вже без участі В.Н.Верховського) і в 1954 р. перевидавано як стабільний підручник, який відбивав усі основні ідеї нової програми, розробленої тим же колективом фахівців [19].

Хоча за обсягом і за рівнем викладу навчального матеріалу він мало чим відрізнявся від підручника Д.М.Кирюшкіна, його відмінність полягала в порядку викладу матеріалу, головним чином, щодо місця вивчення хімічних законів, як, наприклад, одного з основних розділів курсу хімії – атомно-молекулярного вчення (раніше воно розглядалося в шкільному курсі хімії тільки після вивчення конкретних речовин – кисню, водню і води). Наближення атомістичної і хімічної символіки до початку курсу хімії давало можливість без повторення вибудувати хімічну характеристику найважливіших сполук і всю наступну частину курсу хімії на більш високому ідейно-теоретичному рівні, що забезпечувало осмислене і поглиблене засвоєння всього навчального матеріалу [20: 77].

Підручник з хімії для 7 класу С.Г.Шаповаленка та Ю.В.Ходакова мав і інші особливості – валентність подавалася тільки в кінці теми „Водень. Вода”, а тема „Оксиди, кислоти, основи і солі” була спрямована на ознайомлення учнів із загальними властивостями кожного класу речовин (окремі ж їх представники розглядалися досить коротко, лише для формування загальних понять про кислоти, основи, оксиди і солі як основні класи неорганічних сполук; більш докладно вони вивчалися в старших класах). Сама ж тема будувалася досить своєрідно – спочатку подавалися короткі відомості про окремі оксиди, основи і кислоти, потім – взаємодія кислот з основами, далі – поняття „сіль”; тільки після цього вивчалася цілісне поняття про кислоти, основи, види оксидів (кислотний і основний) і солі; нарешті, подавалися загальна характеристика неорганічних сполук і взаємозв'язок між ними. Визначення, як і саме з'ясування хімічних понять, містилися в кількох місцях – по мірі поступового уточнення і поглиблення цих понять.

Теоретичний матеріал підручника був тісно пов'язаний із багатьма дослідженнями. В ньому розкривалися деякі основи тогочасного хімічного виробництва, а також забезпечувалися початкові відомості з політехнічної підготовки учнів. З цією метою при викладі відомостей про речовини і хімічні реакції зверталася увага на їх використання в різних галузях народного господарства, на умови протікання реакцій, а також на виробниче обладнання, в якому ці реакції відбувалися. Для узагальнення і закріплення програмного матеріалу учням пропонувалися доволі вдало підібрані питання, задачі та вправи [21: 36]. Починаючи з 1954 р., цей підручник протягом кількох років успішно використовувався в українській школі.

У тій же лабораторії методики хімії Інституту методів навчання Ю.В.Ходаковим, Л.О.Цветковим, С.Г.Шаповаленком та Д.А.Епштейном був створений підручник з хімії для 8–10 класів загальноосвітньої школи. З метою перевірки він спочатку друкувався невеликими книжками по кожному класу, а потім був виданий однією книгою [22]. Зокрема, у 8 класі на перший план висувалося вивчення хімічних елементів, окрім галогенів, кисню і сірки, ще й лужних металів, які раніше розглядалися тільки в 10 класі, що було необхідним для підготовки учнів до засвоєння періодичного закону і періодичної системи елементів. Курс 9 класу відкривався великою темою „Періодичний закон і періодична система елементів Д.І.Менделєєва. Будова речовини”, яка раніше вивчалася в 10 класі. Перестановка теми була обумовлена тим, що багато хімічних елементів, які вивчалися раніше до цієї теми,

не розглядалися або недостатньо розглядалися з погляду періодичного закону і вчення про будову речовин, а тому знання учнів про хімічні елементи були недостатньо глибокими. В цій темі було систематизовано велику кількість теоретичного матеріалу. Спочатку подавалися перші поняття про класифікацію хімічних речовин, потім викладалася залежність змін властивостей елементів від маси їх атомів. Після ознайомлення з будовою атома, уточнювалося поняття про хімічний елемент. Запропоновані питання в кінці параграфів дозволяли учням розібратися в періодичній залежності між властивостями елементів і їх сполук та величиною атомної маси елементів. Уперше, згідно з програмою для хімії середньої школи, до підручника було включено матеріал про хімічну рівновагу, яка має велике значення для розуміння наукових основ хімічного виробництва [23: 76–78].

У підручнику питання хімічної технології розглядалися в нерозривному зв'язку з загальними основами хімії, причому перед учнями поступово, на конкретному матеріалі про добування окремих речовин, розкривалися найважливіші принципи хімічного виробництва. При поясненні тих чи інших виробничих процесів автори спиралися на набутий учнями запас теоретичних відомостей з хімії. Достатньо важливим було експериментальне розкриття суті хімічних процесів, що лежали в основі виробничих процесів, за допомогою лабораторних приладів і установок, розроблених авторами підручника [24: 200–202].

У 1952 р. світ побачила „Органічна хімія”, підготовлена Л.О.Цветковим як посібник для середньої школи [25]. Масовим тиражем його надрукували тільки після попередньої перевірки в школі. В цьому посібнику органічна хімія розглядалася не як основна частина теми „Вуглець”, а як самостійний курс. Його структура передбачала поділ органічних речовин на сполуки з відкритим і замкненим ланцюгами атомів Карбону. В основу вивчення органічних речовин було покладено теорію хімічної будови – структурна теорія проходила через увесь курс на основі наукових і методичних ідей її засновника – О.М.Бутлерова. У викладі фактичного матеріалу враховувалися тогочасні досягнення органічного синтезу. Наприкінці кожного розділу наводилися питання-вправи для застосування й узагальнення учнями отриманих знань. Основний матеріал у посібнику Л.О.Цветкова не виходив за межі існуючої програми; додатковий же матеріал, а також той, який був не обов'язковим для першочергового вивчення, але необхідним для повторення і загального огляду курсу, подавався дрібним шрифтом. У розділі „Практичні роботи з органічної хімії” подавався опис найважливіших дослідів для використання їх учнями під час уроків або на спеціальних практичних заняттях [25: 117–126].

Отже, із запровадженням в Українській РСР з 1933 р. нової шкільної стабільної програми з хімії стабільності набули й підручники – їх почали використовувати в школі протягом тривалого часу. Відбувався постійний процес удосконалення підручника з хімії, підвищувалася його роль як основного засобу навчання цьому предмету в школі. Це пояснювалося малочисельністю видань навчальних книг з хімії, а також слабкістю в 1930-х рр. теоретичної методики навчання хімії. Як правило, підручники призначалися для домашньої роботи, для повторення і закріплення пройденого матеріалу. Їх навчальний матеріал набував статусу нормативного, обов'язкового для засвоєння. Як пріоритетні виділялися функції самоосвіти і контролю. В другій половині 1940-х – в 1950-х рр. проблема шкільного підручника з хімії вирішувалася як у теоретичному, так і практичному плані. В цей період вони все більше вдосконалювалися, велася значна робота над створенням навчально-методичних посібників, у тому числі задачника, що стало можливим завдяки науково-методичному опрацюванню цієї проблеми широким колом учених, методистів і учителів-практиків. Підручник у цей час розглядався головним чином як навчальна книга для повторення і закріплення знань, отриманих на уроці, та для виконання учнями домашньої роботи. У зв'язку з таким його призначенням посилювалися функції закріплення і контролю.

Характерними рисами шкільного підручника з хімії другої половини 1930-х – 1950-х рр. були, перш за все, систематичний виклад знань з хімії, призначених для засвоєння. Текст підручників відображав розвиток хімічної науки, а самі вони в основному враховували вікові

особливості учнів. Підручники містили додатковий текст, а також позатекстові компоненти (апарат організації засвоєння, ілюстративний матеріал, апарат орієнтування). Загальною тенденцією в розвитку підручників з хімії було якісне підвищення наукового світоглядного рівня викладу навчального матеріалу одночасно з дотриманням принципу доступності. У більшості з них виклад матеріалу здійснювався згідно з дедуктивним принципом.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Об учебниках для начальной и средней школы. Из постановления ЦК ВКП(б) от 12 февраля 1933 г. // Сборник руководящих материалов о школе. – М., 1952. – С. 68–70.
2. Верховський В.Н. Неорганічна хемія. Підручник для середньої школи / Пер. з 3-го рос. перероб. вид. – Х., 1935. – 372 с.
3. Верховський В.Н., Гольдфарб Я.Л., Сморгонський Л.М. Органічна хемія. Підручник для середньої школи. – 3-е вид., випр. – Х., 1935. – 164 с.
4. Борисов И.Н. Методика преподавания химии в средней школе. – М., 1956. – 462 с.
5. Цветков Л.А. Роль Л.М.Сморгонского в развитии советской методики преподавания химии // Химия в школе. – 1962. – № 5. – С. 44–52.
6. Верховський В.Н., Сморгонський Л.М., Терновський В.В. Хемічний аналіз. Підручник для X класу середньої школи / Пер. з рос. вид., затв. НКО РРФСР). – Х., 1935. – 88 с.
7. Гольдфарб Я.Л., Сморгонский Л.М. Задачи и упражнения по химии для средней школы. – М., 1934. – 102 с.
8. Брусов П.Ф. Роль задачника в преподавании химии и методика решения задач // Биология и химия в школе. – 1935. – № 5. – С. 48–60.
9. Грабецкий А. Книга, выдержавшая испытание временем (К 30-летию выхода в свет школьного задачника по химии) // Химия в школе. – 1967. – № 3. – С. 80–82.
10. Хотинський Є.С. Неорганічна хімія для середньої школи. – Ч. I: 7 рік навчання. – Х., 1934. – 128 с.
11. Хотинський Є.С. Неорганічна хімія. Для середньої школи. – Ч. II: 8 рік навчання. – Х., 1934. – 188 с.
12. Хотинський Є.С. Органічна хімія. Підручник для середньої школи. – 9 рік навчання. – Х., 1934. – 187 с.
13. Левченко В.В., Иванцова М.А., Соловйов М.Г., Фельдт В.В. Хімія. Підручник для VIII–X класів середньої школи / Пер. з рос. вид. – 3-е вид. – К., 1951. – 424 с.
14. Центральний державний архів громадських об'єднань України, м. Київ. – Ф. 5127. – Оп. 2. – Спр. 159. – Арк. 15.
15. Кирюшкин Д.М. Химия. Учебник для седьмого класса семилетней и средней школы. – М., 1949. – 120 с.
16. Хотинський Є.С. Удосконалити програми і підручники з хімії для середньої школи // Радянська школа. – 1958. – № 9. – С. 74–77.
17. Кирюшкин Д.М. О переработанном учебнике химии для VII класса // Химия в школе. – 1954. – № 6. – С. 24–33.
18. Верховский В.Н., Ходаков Ю.В., Шаповаленко С.Г. Химия. Учебник для седьмого класса семилетней и средней школы. – М.–Л., 1948. – 132 с.
19. Шаповаленко С.Г., Ходаков Ю.В. Химия. Учебник для 7 класса семилетней и средней школы. – М., 1954. – 112 с.
20. Новые учебники по химии для седьмых классов // Химия в школе. – 1954. – № 5. – С. 77.
21. Шаповаленко С.Г., Ходаков Ю.В. О новом учебнике химии для VII класса // Химия в школе. – 1954. – №6. – С. 34–43.
22. Ходаков Ю.В., Цветков Л.О., Шаповаленко С.Г., Епштейн Д.А. Хімія. Підручник для VIII–X класів середньої школи. – 3-е вид. – К., 1958. – 424 с.
23. Соловцов А. Некоторые замечания о новых учебниках химии VIII–IX классов средней школы // Химия в школе. – 1957. – №2. – С. 75–78.
24. Раскін С.Я. Питання методики вивчення основ виробництва в курсі хімії радянської школи // Книга для читання з хімії. Посібник для вчителя / Упоряд.: О.І.Астахов, О.М.Русько, С.Я.Раскін. – К., 1959. – С. 194–204.
25. Цветков Л.О. Органічна хімія. Посібник для середньої школи / Пер. з рос. видання 1952 р. – К., 1954. – 126 с.

**РЕФОРМА ВНУТРІШНЬОГО ЗМІСТУ ШКОЛИ В УРСР 1924-1927 РР.
У КОНТЕКСТІ СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНИХ
ТА СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИХ ДЕТЕРМІНАНТ**

Стаття висвітлює основні положення реформи внутрішнього змісту школи в УРСР 1924-1927 рр. у контексті суспільно-політичних та соціально-економічних детермінант.

The article throws light upon the fundamentals of school internal content reform in the 1924-1927 Ukrainian Soviet Socialist Republic in the context of social political and economic determinants.

З утворенням Української держави в контексті соціально-економічних та суспільно-політичних детермінант істотно змінилося змістове наповнення складових шкільної освіти (мета, завдання, структура, зміст, методи навчання, організація навчально-виховного процесу, фінансування тощо), закріплене на законодавчому рівні (Закон України “Про загальну середню освіту”, 1999-2003; Національна доктрина розвитку освіти, 2002 та ін.). Реформа освіти початку 90-х років ХХ ст. стала природною і закономірною, бо поєднала в собі потреби загальнодержавного та практичного розвитку школи. Найскладнішим етапом будь-якої реформи є її реалізація, бо саме в цьому процесі відбувається боротьба між старою та новою парадигмами освіти. Для розуміння сучасних здобутків і прорахунків реалізації освітньої реформи звернення до історичного досвіду минулих років є доцільним, а саме погляд у 20-ті роки.

Історіографічний огляд проблеми показав, що найповніше становлення і розвиток нової освітньої системи в УРСР у 20-ті роки розкрив у своїй дисертації історик В.Липинський (2001). Українські історики педагогіки порушували в своїх дослідженнях проблеми розвитку педагогічної науки в УРСР (О.Сухомлинська), української національної школи в 1920-1933 рр. (С.Філоненко) (1996). Метою нашої статті є висвітлення процесуальних (хід, наслідки) та змістових аспектів (зміст, напрями) другого етапу реформи шкільної освіти 1920-х рр., починаючи з 1924 р. (перехідний рік від організаційного до змістового етапу реформи) та завершуючи 1927 р. (завершення відносно вільного проведення освітньої реформи) в контексті суспільно-політичних, соціально-економічних і фахових змін.

Передусім зазначимо, що в 1920-1924 рр. українські освітяни розробили радянську концепцію розвитку освіти в Україні, зокрема шкільної, поклавши в її основу схему (систему) Г.Гринька, доповнену Я.Ряппо й обговорену на численних засіданнях Наркомосу УРСР, освітніх та партійних нарадах у контексті посилення ідеологічного впливу ЦК КП(б)У, втручання в освітню політику Наркомосу РРФСР з метою її уніфікації в загальнорадянську. Особливо ці процеси поширилися після прийняття Конституції СРСР (26 січня 1924 р.) та Конституції УРСР (травень 1925 р.), що законодавчо закріпила входження України до складу Радянського Союзу і втрату нею статусу суверенної держави, хоч і зі збереженням власного адміністративного центру та державного апарату.

З моменту керівництва Наркомосом УРСР О.Шумським (29 вересня 1924 – за іншими даними, 27 лютого 1927 р.) спостерігається нова хвиля реформи в напрямі збереження самостійності функціонування української системи освіти. Як свідчать факти, першим кроком на цьому шляху стало підписання союзної угоди (24 жовтня 1924 р.) між народними комісаріатами освіти УРСР та РРФСР про самостійність освітньої політики [5: 187].

Незабаром на нараді наркомів освіти (29 жовтня 1924 р.) нарком освіти РРФСР А.Луначарський у доповіді “Про погодження системи народної освіти в СРСР”, розкритикувавши український проект “Загальні основи народної освіти в СРСР”, категорично не погодився із висловленими українською стороною зауваженнями щодо проекту загального союзного закону. У відповідь на небажання українських освітян

створювати загальносоюзну мережу і план професійно-технічної освіти він наполягав на затвердженні мережі професійних освітніх навчальних закладів союзним урядом, бо цей бік діяльності Наркомосу найтісніше пов'язаний з господарством; якщо Наркомшлях і ВРНГ мають загальний план, то й ця система повинна бути об'єднаною [15: 172].

Наводимо основні положення українського проекту закону “Загальні основи народної освіти в СРСР” (2 жовтня 1924): виховання та освіта підростаючого покоління і всього населення є завданням СРСР і здійснюється через Наркомоси союзних республік; мета виховання та освіти полягає у створенні “нового покоління людей комуністичного суспільства з психологією колективізму, твердою волею, загальнонеобхідною кваліфікацією та з матеріалістичним світоглядом”; в основу навчально-виховних установ покладаються “трудоий процес як фундамент виховання й пізнання”, зв'язок навчання й виховання з народним господарством, практика виховання й навчання, спрямована на пізнання світу; введення нових, побудованих на досвіді та практиці, методів навчання; вільний доступ громадян до навчання; розширення мережі дошкільних установ; організація професійної та спеціально-наукової освіти, спрямованої на підготовку до трудового життя і творчості в якості кваліфікованого працівника і всебічно розвинених свідомих громадян; соціальне виховання є загальним, обов'язковим, безплатним та мішаним; освіта в республіках має бути пронизаною духом інтернаціоналізму, республіки повинні розвивати національно-культурні форми (мову, літературу, мистецтво); виховання й навчання проводяться рідною мовою учнів, російська мова вводиться як обов'язкова в усі школи з неросійською викладовою мовою; школа відокремлюється від церкви; право приватних осіб та колективів організувати навчання учнів вирішується народними комісаріатами [15: 194-198].

Для порівняння також наводимо основні положення розробленого Наркомосом РРФСР проекту “Загальні основи народної освіти в СРСР” (30 жовтня 1924 р.). Відповідно до союзного договору вищі органи СРСР встановлюють обов'язкові для запровадження по всій його території основні принципи народної освіти, мета яких полягає у створенні умов для братського співробітництва Союзу й перетворення всієї системи народної освіти в знаряддя комуністичного переродження суспільства; затверджують план закладів профтехосвіти, який відповідає загальносоюзним потребам народного господарства; затверджують мережу та план діяльності наукових установ. Теоретичні засади організації народної освіти планувалися такі: перетворення шкільно-виховної системи “у зброю ідейного, організаційного та виховного впливу пролетаріату на напівпролетарські та непролетарські верстви населення з метою виховання покоління, здатного встановити комунізм”; в основу освітньої системи покладалася єдина трудова школа, що має кілька між собою пов'язаних ступенів; загальноосвітня школа є політехнічною і готує кваліфікованих працівників для різних галузей народного господарства; виховна та просвітницька робота будується на принципах комунізму; поступово учні безплатно забезпечуються всім необхідним для навчання; сироти та безпритульні діти здобувають освіту й виховання на державній та громадській основі; освіта будується на принципах загальнодоступності, загальності, обов'язковості; забезпечення кожному громадянину права здобувати освіту рідною мовою [15: 190-194]. Отже, питання уніфікації систем освіти все ще залишалося на теоретичному рівні.

Шкільна політика НКО УРСР у 1924-1925 рр. визначалася постановою Всеукраїнського центрального виконавчого комітету (далі – ВУЦВКу) та Ради народних комісарів (далі – РНК) “Про запровадження загального навчання” до 1930 р. (30 липня 1924 р.), за якою протягом шести років передбачалося охопити дітей віком 8-11 років загальним навчанням у чотирирічних школах [9: 134]. Зазначену постанову конкретизували такі документи, як постанова РНК “Про шкільну мережу загального навчання” (25 листопада 1924 р.), постанова ВУЦВКу та РНК “Про заходи до переведення загального навчання” (5 серпня 1925 р.), Резолюція II сесії ВУЦВКу “Про переведення загального навчання на Україні” (28 жовтня 1925 р.), Постанова IV сесії ВУЦВКу IX скликання “Про переведення

загального навчання” (Підсумки переведення загального навчання й найближчі перспективи) (23 листопада 1926 р.).

Постановою РНК “Про шкільну мережу загального навчання” на території УСРР схвалювався єдиний тип школи – семирічна трудова школа з двох концентрів: I – чотирирічна початкова школа для дітей віком від 8 до 11 років; II – трирічна трудова школа [1: 14-17]. Постановою ВУЦВКу та РНК “Про заходи до переведення загального навчання” проголошувалося обов’язкове та безплатне навчання в перших чотирьох класах трудової школи соціального виховання [1: 22-26].

Для реалізації поставленого завдання було створено Комісію із загального навчання (26 січня 1925 р.), на засіданнях якої розглядалися організаційні питання, зокрема доповідь соцвиху про орієнтовний план запровадження загального навчання в Україні (В.Арнаутов), доповідь соцвиху про реалізацію плану роботи загального навчання на місцях та ін. [11: 103].

Питання щодо запровадження загального навчання обговорювалося на засіданнях Народи в справі загального навчання при Наркомосі (жовтень-грудень 1925 р.). На одному із засідань наради (9 жовтня 1925 р.) О.Шумський порушив два завдання реформи – “загальне навчання і наука”, спричинені такими тенденціями: розширення шкільної мережі; брак учителів; катастрофічне становище наукової роботи; незадовільне забезпечення підручниками та ін. На завершення свого виступу нарком освіти зазначив: “У Союзі ми є передовою республікою, тому що економічно ми багатші, а крім того, на 8 році Радянської влади (на Україні на 5 році) ми вже поставили практичну історичну задачу (запровадження загального обов’язкового навчання. – Л.Б.)” [14: 58 об.].

Практично в 1924-1925 рр. зросло охоплення дітей школами в цілому, але шкільна мережа ще була недостатньою (переважали школи I концентру (89,5 %); школи підвищеного типу становили 10,5 %, і концентрувалися в містах); збільшилася кількість національної мережі шкіл, хоча бракувало вчителів, приміщень, підручників; матеріальний стан шкіл залишався незадовільним [3: 36-37]; підвищилася активність учительства, тому виникли нові методи навчання; було опубліковано комплексні програми і розпочалося їх запровадження [18: 65].

Загальні принципи нового змісту освіти втілювалися в “Навчально-виховному плані роботи з дітьми шкільного віку”. Зокрема, в загальній характеристиці до документа зазначалося, що в основу нових комплексних програм для установ соціального виховання УРСР, як і виданих ГУСом в РРФСР програм єдиної трудової школи, лягло вивчення трудової діяльності людей. В цілому програми УРСР та РРФСР були структурно подібні: розбиті за роками і триместрами, розміщені за трьома колонами (природа, праця, суспільство). “Коли ми оголошуємо, що програми соцвиху орієнтуються на виробництво, ми вже цим робимо великий крок уперед від старих програм з їх відволікаючими знаннями; коли ми до того ж застосовуємо в педагогічній роботі методи, що ґрунтуються на дитячій активності, ми створюємо абсолютно нову школу, яка немає нічого спільного зі старою”, – так пояснюється сутність реорганізації методів та оновлення змісту шкільної освіти [17: 134]. У контексті зазначеного в навчанні набувають другорядної ролі такі предмети, як мова, література, історія, мистецтво, а пріоритетності – природознавство та математика відповідно до їхньої важливості у виробничій діяльності людини. Водночас у змісті освіти та навчально-виховному процесі відбивається політичний елемент, бо на школу покладається завдання створити всі умови для того, щоб діти любили республіку, знали її революційну історію та розуміли роль комуністичної партії, комсомолу в її створенні. До змісту освіти закладався обсяг соціально-політичних знань (історія радянської влади, Конституція УРСР та СРСР, організація робітничого класу або історія РКП). Політвиховання з виробничим ухилом декларувалося як невід’ємна частина педагогічного процесу.

У 1924-1925 рр. відбулися зміни в організації Наркомосу – головні комітети соціального виховання, професійної освіти, політичної освіти перетворилися на відповідні управління; було створено Державний науково-методологічний комітет (далі – ДНМК) (2 лютого 1925 р.) за головування заступника наркома Я.Ряппо у складі 9 членів

(М.Астерман, М.Волобуєв, О.Залужний, О.Музиченко, Я.Резник, І.Соколянський, Я.Чепіга та ін.) із секціями в управліннях; губернські та окружні відділи народіві реорганізовано в інспектури народіві “в зв’язку із загальною реформою управління”. Як зазначається у Звіті Наркомосу протягом 1924-1925 рр., було “законодавчо й організаційно закінчено реформу переходу на триступеневу систему управління”, що сприяло зміцненню зв’язків з місцевими органами освіти [3: 6]. Усі зміни визначено Постановою ВУЦВКу й РНК “Про реорганізацію Народного Комісаріату Освіти УРСР” (1 квітня 1925 р.) [1: 8-9].

ДНМК діяв відповідно до загального операційного плану згідно з потребами освітньої політики та практики. Протягом 1924-1925 рр. комітет розробляв такі питання, як комплексна система навчання, суспільствознавство в школі, наукова організація праці в педагогіці, проблема обдарованості в педагогіці, засоби вимірювання успішності, система політосвіти та ін. [3: 100].

Організаційні засади науково-методологічної роботи викладені Я.Ряппо в тезах “Організація методологічної роботи”, схвалених *Всеукраїнською нарадою губернських і окружних інспектур народної освіти* 25-31 травня 1925 р. У тезах визначалися підвалини оновлення змісту науково-методологічної роботи – це трансформація елементів шкільної організації (учні, вчителі, зміст освіти, методи навчання); основне завдання й мета школи (“дати своїм вихованцям необхідний класовий орієнтир в дійсності, що оточує..., ґрунтовну підготовку класового борця на господарському й громадсько-культурному фронті”); основи запровадження комплексної системи навчання; уведення активних (лабораторно-дослідних) методів навчання; розробка нової системи оцінювання навчальних досягнень учнів; створення єдиного центрального керівного органу науково-дослідною роботою [6: 4-5].

Для підвищення фахової підготовки вчительства планувалося на літніх курсах читання курсу “Основи наукової педагогіки” “персонально відомими Наукпедкому особами” (усього 38 осіб), а саме: В.Арнаутов, М.Астерман, М.Волобуєв, А.Гендрихівська, О.Залужний, Б.Манжос, О.Музиченко, О.Попов, Я.Резнік, Я.Ряппо, І.Соколянський, Я.Чепіга та ін. [6: 619].

Реформа шкільної освіти стала предметом широкої дискусії *IV сесії Науково-педагогічного комітету Головоцвиху* (1-5 червня 1925 р.) за головування Я.Ряппо. Він зазначив, що організаційний етап реформи закінчився й настав час подумати про внутрішній зміст школи, зокрема про те, як поєднати шкільну організацію з трудовим життям: “Як зробити школу авангардом нашого життя, як зробити школу вождем нашого соціалістичного суспільства?”. На його думку, Наркомос спільно з науково-дослідними органами повинен керувати будівництвом школи, із залученням широкого кола вчительства, створивши для цього Всеукраїнський актив методистів як авангард шкільного будівництва й організувавши науково-дослідні досвідні установи, методичну роботу в навчальних закладах. В цілому щодо внутрішнього змісту школи Я.Ряппо висунув ряд важливих завдань, а саме: запровадження в життя комплексної системи; формальні знання в змісті освіти; раціоналізація роботи школи. З огляду на це ДНМК мав увести до бюджету затрати на досліді, вимірювання, іспити, тестування всіх процесів школи [20: 1-6]. В обговоренні основної доповіді виступили О.Залужний (про дитячий колектив), О.Попов (про перепідготовку вчителя, комплексне навчання), Т.Гарбуз (комплексне навчання) [20: 11, 222, 233].

Таким чином, 1924 р. став переломним у ході реформи шкільної освіти. Я.Ряппо оцінював 1924-1925 рр. як перехід кількості в якість, про що свідчили такі явища: стабілізація мережі центральних та масових установ; установлення зарплатні учительству; зосередження роботи Наркомосіві на навчально-методологічній роботі; визначення внутрішнього змісту освіти (знання, наука, методи роботи) пріоритетною основою реформування освітньої галузі [19: 9-10, 12].

До позитивів у Звіті Наркомосу віднесено й такі моменти: установлення педагогічної системи соцвиху з орієнтацією на суспільно-політичну організацію дитинства; здійснення масової перепідготовки вчительства через курси, з’їзди, конференції, гуртки; зростання

громадської активності вчительства; поступовий перехід на систему комплексного навчання; забезпечення шкіл новими підручниками та навчальним приладдям; запровадження навчання рідною мовою учнів; українізація установ соцвиху. В цілому все це сприяло підвищенню “якості школи” [3: 42-44].

У 1925 р. уряд вжив ряд заходів для українізації радянського апарату, що відбилися в таких документах: Постанова ВУЦВК і РНК УРСР “Про заходи термінового переведення повної українізації радянського апарату” (30 квітня), Постанова РНК УРСР “Про практичні заходи до українізації радянського апарату” (16 липня), Положення про підвідділи українознавства та ліквідації української неписьменності при відділах лікнепу Голов та окрполітосвіти (1 серпня), Інструкція про українізацію радянських установ на селі (5 серпня) та ін. [12: 1-7; 21].

Серед заходів українізації радянського апарату радикального характеру були такі: діловодство в усіх державних установах та державно-промислових підприємствах проводити українською мовою; зобов’язати Наркомос УРСР активізувати свою діяльність щодо надання допомоги в навчанні співробітників державних установ та підприємств української мови, збільшити тираж відповідних підручників, видати загальний академічний словник української мови й термінологічний із різних галузей наук; заснувати Центральну всеукраїнську комісію для керівництва українізацією; не приймати на службу осіб, які не володіють українською мовою та ін. [13: 1-5].

У 1925 р. “українська школа наблизилася до відсоткового складу українського населення”, вона була на 100 % забезпечена підручниками [20: 105].

З Операційного плану Наукпедкому Головоцвиху на 1925-26 н.р. (щорічний Операційний план затверджувався РНК УРСР) бачимо, що в цей період основними напрямками реформи стають зміст освіти й методи навчання: “перехід установ соцвиху на нові комплексні програми і нову педагогічну техніку (комплексний метод, американський метод навчання грамоті, ланкова система)” [7: 74, 852].

Етапною подією в ході реформи освіти стала *Всеукраїнська нарада губернських та окружних інспекторів наросвіти* (26 травня 1925 р., Харків), де було прийнято ряд резолюцій відповідно до заслуханих доповідей, а саме: П.Солодуба “Про організаційне питання”, С.Кириченка “Ударні завдання соцвиху на 1925-26 н.р.”, Я.Ряппо “Зміст науково-методологічної праці”, “Стан і будівництво масової профосвіти УРСР”, В.Логинова “Про політосвіту” та ін. [16: 1-31].

Я.Ряппо у своїй доповіді “Про організацію методологічної праці” констатував, що в 1924-1925 рр. у школах відбулася трансформація внутрішнього змісту, яка охопила всі елементи шкільної організації (учителів, учнів, організаційну форму, внутрішній зміст, плани і методи праці) [16: 7].

У звіті Наркомосу УРСР за 1924-1926 рр. Я.Ряппо, підбиваючи підсумки реформи, зазначив, що водночас із цією ломкою (ліквідація старої дореволюційної школи. – Л.Б.) висунуто нову радянську систему освіти з новими організаційними формами (єдина трудова школа соцвиху, єдина профшкола, технікум та інститут), новими цільовими змістом і методами роботи. Він акцентував увагу на позитивних зрушеннях у реалізації шкільної реформи: запровадження загального навчання; зміцнення бюджету початкової школи; підвищення зарплати сільського вчителя; видання українських підручників; перелом у навчально-методологічній діяльності – перехід від організаційної роботи до змісту та якості школи (розробка системи освіти, навчальних планів і програм, підручників, перекваліфікація кадрів, поєднання навчання та виховання в єдиний процес у ході комплексного навчання, поєднання виробничого та теоретичного навчання); створення адміністративно-фінансового та науково-методологічного центрів при Наркомосі тощо [4: 7-30].

До здобутків реформи в зазначений період віднесено ще й такі: стабілізація шкільної мережі; встановлення тісних зв’язків у галузі охорони дитинства з громадськими організаціями; розробка питання про долю підлітків у дитбудинках; створення опорних методологічних осередків у губерніях та деяких округах (виконано повністю); поліпшення

матеріальних умов праці в дитбудинках; ліквідація неписьменності серед підлітків 12-15 років; українізація школи на Донбасі, Катеринославщині, Чернігівщині (виконано частково) [8: 6-7].

Після створення в 1925 р. ДНМК спостерігаємо його провідну роль у розробці та реалізації реформи шкільної освіти, зокрема в оновленні змісту освіти. На численних засіданнях обговорювалися розроблені відповідними комісіями навчальні плани та програми для школи. Наприклад, після обговорення інформації професора Столярова про роботу *Комісії навчальних планів і програм із різних предметів* було прийнято такі загальні рішення: звернути особливу увагу на необхідність виховання еволюційного погляду на природні явища і внести відповідні елементи до програмного матеріалу; програму з природознавства перебудувати за комплексною схемою; залучити до участі в роботі комісії учителів шкіл; програми із суспільствознавства, географії, мови й літератури, графічної грамоти, співів та чужомовних мов перебудувати за комплексною схемою (протокол №19 від 30 квітня 1926 р.).

На одному із засідань обговорювалося питання про тривалість навчального року та про навчальний план трудшколи (протокол №33 від 16 липня 1926 р.). Ухвалили такі положення: навчальний рік має бути однаковим для міста й села; збільшити для 3 і 4 класів кількість годин математики на одну, замість співів; збільшити кількість годин російської мови на одну для 5 класу II концентру тощо.

Комісія навчальних планів і програм при ДНМК розробляла й підходи до змісту освіти. Зокрема, на зазначеному засіданні було заслухано доповідь Михайловського “Комплексні схеми старшого концентру семирічної школи”, у якій наголошувалося, що в основу схем кладеться економічний принцип добору комплексних тем.

Як і в минулі роки, у центрі освітньої політики перебувало питання боротьби з дитячою безпритульністю, про що свідчить Постанова ЦВК і РНК СРСР “Про заходи боротьби з дитячою безпритульністю” (13 серпня 1926 р.). Ця постанова створювала установам сприятливі умови для боротьби з безпритульністю, а саме: звільнення від податків навчально-виробничих майстерень, їдалень, аптек, санаторіїв; установа пільгового 50%-го проїзду для безпритульних; рекомендація союзним республікам залучати громадські організації, профспілки, широкі кола громадськості; посилення боротьби з дитячою безпритульністю через трудову підготовку та ін. [10: 1-4].

З метою осмислення досліджуваного періоду реформи шкільної освіти варто звернутися до думок його безпосереднього учасника Я.Ряппо, який характеризує період 1924/25-1927 рр. як перехід від боротьби за існування до зміцнення позицій в умовах зростання народного господарства (розгортання загального навчання, ліквідація неписьменності, поліпшення якості школи) [18: 5-7].

Паралельно з фаховими змінами в шкільній практиці у контексті ставлення Сталіна та Кагановича до українізації як “тимчасового тактичного відступу”, загострюються стосунки О.Шумського з ЦК та ЦК КП (б) У. І як наслідок – 27 лютого 1927 р. його увільнили з посади наркома освіти України і вже на лютого-березневого об’єднаному пленумі ЦК і ЦК КП (б) У (1927) він був звинувачений у “націонал-ухильництві” (т.зв. “шумкім”) [2: 262].

Таким чином, на другому етапі реформи (1924-1927), який ми оцінюємо як змістовий та кульмінаційний, Наркомос УРСР здійснив реформу внутрішнього змісту школи. Його можна поділити на підетапи: 1924-1925 рр. (розроблення підходів до змісту шкільної освіти, обґрунтування нових методів навчання, удосконалення системи управління освітньою сферою; 1925-1927 рр. (розроблення, запровадження нових навчальних комплексних планів і програм, підручників). Як і в першій половині 20-х років, в основу реформи клялися трудовий, національний (інтернаціональний), педоцентричний, соціальний і комуністичний принципи. Однак на її другому етапі активно втілюється науковий принцип (створення єдиного центрального керівного органу науково-дослідною роботою ДНМК і розроблення ним наукових основ нової шкільної системи освіти: мета й завдання школи; зміст освіти; методи навчання; шкільна організація (учень, учитель, система оцінювання навчальних досягнень учнів).

У цілому до позитивних наслідків реформування можна віднести такі: постановка проблеми та запровадження загального початкового навчання; українізація освіти в масових масштабах; підвищення зарплатні вчителям; створення комплексних навчальних планів та програм; запровадження нових методів навчання та ін. Серед негативних тенденцій реформування слід назвати ідеологізацію змісту навчально-виховного процесу.

У цей період ЦК КП (б) У посилює дії відносно вільної освітньої політики Наркомосу УРСР, зокрема в напрямі жорсткої регламентації освітньої галузі, глибокої ідеологізації шкільної освіти та її уніфікації в загальнорадянську, про що йтиметься в подальших публікаціях.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Глейзер М.А. Збірник чинного законодавства УРСР про народну освіту /За ред. Я.П.Ряппо. 2-ге вид. – Харків: Юрид. видавництво НКЮ УСРР, 1927. – 207 с.
2. Даниленко В.М., Касьянов Г.В., Кульчицький С.В. Сталінізм на Україні: 20-30-ті роки. – К.: Либідь, 1991. – 342 с.
3. Діяльність Наркомосвіти УРСР за 1924-1925 р. – Харків: Держ. вид-во України, 1926. – 163 с.
4. Доповідь про діяльність Наркомосу УРСР за 1924-1926 рр. та матеріали до нього. 1926 р. //ЦДАВО України, ф.166, оп.7, спр.2, 46 арк.
5. Лікарчук І.Л. Міністри освіти України: В 2-х т. – Т.1 (1917-1943 рр.). – Монографія. – К.: Видавець Ешке О.М. – 328 с.
6. Матеріали державного науково-методологічного комітету //Путь просвещения. – №56. – Додаток 1-28. – Х.: Наркомос УРСР. – 28 с.
7. Матеріали про стан та роботу науково-педагогічних і методичних комітетів при відділах народної освіти України (протоколи, циркуляри, звіти, доповіді, доповідні записки, плани, статистичні відомості, таблиці) 19 травня-23 жовтня 1925 р. //ЦДАВО України, ф.166, оп.5, спр.681, 980 арк.
8. Операційний план Головоцвиху УРСР на 1925-1926 н.р. //ЦДАВО України, ф.166, оп.5, спр.224, 82 арк.
9. План роботи Наркомосу УРСР, Центрального управління в справах друку, Головополітосвіти та ін. підлеглих НКО установ на 1924-1925 р. (18 вересня 1924-2 березня 1925) //ЦДАВО України, ф.166, оп.4, спр.25, 282 арк.
10. Постанова ЦВК і РНК СРСР “Про заходи боротьби з дитячою безпритульністю” //Бюлетень Наркомосвіти. – 1926. – №15 (33), 1-15 листоп. – С.1-4.
11. Постанови ВУЦВКу, РНК, Держплану і Наркомосу УРСР, інструкції, положення, проекти нарад, доповіді, відомості, листування та інші матеріали щодо проведення загального навчання на Україні (30 липня 1924-16 січня 1926) //ЦДАВО України, ф.166, оп.4, спр.105, 506 арк.
12. Постанови ВУЦВК і РНК УРСР //Бюлетень Наркомосвіти. – 1925. – №6 (11), 1-15 лип. – С.1-7;
13. Про заходи термінового переведення повної українізації радянського апарату //Бюлетень Наркомосвіти. – 1925. – №6 (11), 1-15 липня. – С.1-5.
14. Протоколи засідань Наркомосу УРСР у справі проведення загального навчання. Листування з ЦСУ УРСР про надсилку відомостей про кількість дитячого населення на Україні (8 жовтня-17 грудня 1925) //ЦДАВО України, ф.166, оп.45, спр.223, 78 арк., 58 об.
15. Протоколи совещаний наркомов просвещения союзных и автономных республик 1919-1924 гг. Ред.: М.П.Ким, Л.В.Иванова, Ф.И.Шаронова. – М.: Изд. “Наука”, 1985. – 231 с.
16. Резолюції до доповідей на Всеукраїнській нараді губ. та окрінспекторів Наросвіти в м. Харкові 26 травня 1925 р. //Бюлетень Наркомосвіти. – 1925. – №7(12), 1-15 серп. – С.1-31.
17. Руководство по социальному воспитанию /Главсоцвос Наркомпроса УССР. – 4 изд., перераб. Б.м.: Гос. изд. Украины, 1924. – 311 с.
18. Ряппо Я.П. Народна освіта на Україні за десять років революції. – Харків: Держ. вид-во України, 1927. – 126 с.
19. Ряппо Я. Новий етап в праці Наркомосвіти //Радянська освіта. – 1925. – №2. – С.8-12.
20. Стенограма засідань IV сесії науково-педагогічного комітету Головоцвиху при Наркомосі УРСР //ЦДАВО України, ф.166, оп.5, спр.678, 418 арк.
21. Українізація радянських установ (декрети, інструкції і матеріали). – Харків: Наркомос УРСР, 1925. – 26 с.

СТАНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ ТЕРМІНА “НАУКОВА КАРТИНА СВІТУ” В ПРИРОДНИЧИХ НАУКАХ

У статті розглянуто питання становлення змісту поняття наукової картини світу в природничих науках починаючи від механічної картини світу і до становлення сучасних поглядів на зміст цього поняття.

The article reviews the issue of the foundation of the notion „scientific picture of the world” in natural sciences starting with the mechanical picture of the world up to the formation of the modern views on the essence of this notion.

Термін “наукова картина світу” почали широко застосовувати природодослідники в кінці XIX – на початку XX століття. Під цим поняттям вони розуміли основні уявлення певної галузі науки про досліджувану реальність, яка була відображена у системі фундаментальних понять та принципів. Тому і сьогодні часто використовують поняття: “фізична картина світу”, “хімічна картина світу”, “біологічна картина світу” тощо. У сучасному суспільстві поняття “наукова картина світу” носить універсальний характер і є засобом орієнтації особистості в олюдненому світі. Це пов’язано з тим, що картина світу завжди несе в собі певну міру суб’єктивності, а з іншого боку картина світу в значній мірі відображає об’єктивну істину.

Проблеми дослідження цих питань посідають чільне місце в працях таких вітчизняних учених, як С.У. Гончаренка, В.Р. Ільченко, О.М. Лазарович, Н.В. Нетребко, В.І. Сисоєнко та ін.

У кожен історичний період на рівні наявних знань створюється своя картина світу. Ця картина за допомогою експериментальних фактів про властивості і закономірності об’єктивного світу домальовується, у деякій мірі, суб’єктом. Таким чином, у картині світу завжди реалізується об’єктивне і суб’єктивне бачення світу як кожної науки, так і кожного науковця. Тобто у кожен історичний момент ця картина світу відображає об’єктивний світ, але тільки в тій мірі і з тією точністю, яка є на даний час у суспільстві на основі розвитку наук. Окрім цього картина світу забарвлюється кожною особистістю в свої кольори залежно від отриманої освіти. Але пізніше із розширенням наукових знань про оточуюче середовище виникають протиріччя між існуючою картиною світу і отриманими відомостями, виникає необхідність зміни певної частини картини світу. Метою статті й став розгляд становлення змісту поняття наукової картини світу в природничих науках.

Перша наукова картина світу була створена на досягненнях природознавства і в першу чергу фізики (XVI-XVIII ст.) на основі універсалізації класичної механіки, а тому її інколи називають механічною (фізичною) картиною світу. На основі експериментальних досліджень природних явищ та розгляду реального і конкретного в їх безпосередній єдності, їх математичного описання і певних філософських ідей формувалися основні її елементи. Об’єктивна дійсність уявлялась як взаємодія між тілами, які діють одне на одне залежно від відстані і сили, тобто ця взаємодія проходила за законами механіки Ньютона. Він запропонував обґрунтовувати теоретичні положення перевіреними дослідними даними, запровадив для математичного вираження механічних законів створений ним метод диференційного та інтегрального обчислення. Це дозволило точно описати рух тіл. В основі створеної Ньютоном механічної картини світу чітка ієрархічна система: атоми створюють різні тіла, які об’єднуються в більші сукупності, а ті, в свою чергу, складають космічні системи, а останні створюють системи більш високого порядку. Простір Всесвіту нескінченний і пронизаний силами всесвітнього тяжіння. Для розуміння світу науковець увів у науку поняття маси, кількості руху, проаналізував поняття сили, простору і часу. Побудована Ньютоном теорія давала загальну й відносно наочну і зрозумілу картину світу.

На основі механічної картини світу стрімко почали розвиватися техніка і технологія. У цей період знання диференціювали на конкретно наукові, філософські та побутові і на цьому підґрунті протиставляли наукові знання повсякденним, міфологічним та релігійним. Учені розглядали наукові знання як істину і покладали їх в основу картини світу. Тому значний проміжок часу (початок XVII – середина XIX ст.) науковці визнавали тільки механічну картину світу.

Одним із перших відійшов від неї відомий німецький фізик Г.Герц. Він визначав механічну картину світу як основні поняття механіки та принципи, що їх об'єднують і створюють найпростіші образи, які може створити фізика, про світ відчуттів оточуючої дійсності та про процеси, що в ній протікають. Г.Герц увів ряд уточнень пов'язаних із тим, що можливий не один, а декілька образів однієї і тієї ж реальності, які не будуть світом у цілому. Залежно від вибору точки відліку можуть виникати досить правдиві конкуруючі картини речей. Їх можна вивчати і порівнювати з точки зору їх допустимості, правильності і доцільності. Одна “картина” співпаде зі змістом підручника з механіки або лекцій, де є весь зміст даної науки і головні віхи відзначені іменами Архімеда, Галілея, Ньютона, Лагранжа та ін., тобто картина світу відповідатиме галузі знань даного предмета. Основні поняття цієї “картини”: простір, час, маса, сила як причина руху. У другій “картині” сила замінена на енергію, і вона має більш пізнє походження, ніж перша. У третій – ураховано гіпотезу про невидимі масу і рух і вона пов'язана із успіхами фізичної науки за останні десятиліття [1]. Але наявність гіпотез і системи абстрактних об'єктів у складі картини світу створює її проблематичність, ймовірний характер, який притаманний науковому знанню. П.Дишлевий і Л.Яценко звернули увагу на те, що в даному випадку мова йшла то про “три картини світу”, то про “три картини механіки”, то про “три системи принципів механіки” [3]. Звідси видно, що вчені могли вкладати в поняття “наукова картина світу” різний зміст і об'єм матеріалу. Разом із тим можна стверджувати, що це окремі, більші чи менші, фрагменти цілісної наукової картини світу.

Недивлячись на значний розвиток науки, відкриття університетів і інших навчальних закладів, де діти і молодь отримували наукові знання і де у них формувалась наукова картина світу, більша частина населення Європи була безграмотною і тому висунута механічна картина світу була їй невідомою, а погляди на світ у людей продовжували формуватися на основі релігії.

Спроби зрозуміти світ за допомогою механічної концепції продовжувались аж до початку XX століття, але вченим не вдавалося вписати в механічну картину світу результати частини наукових досліджень, відкриті нові закономірності природи. Так, неможливо було пояснити за допомогою механічної картини світу відкриті у XVIII ст. електромагнітні явища: електромагнітну індукцію, досліди Ерстеда, закон Ампера тощо. І світлові процеси не вписувалися у механічну систему і розглядалися науковцями як окремий процес. З розвитком фізики все більш очевидним ставало те, що однокорінь уявлення про світ створювало певні утруднення при його вивченні. Стрімкий розвиток науки привів до того, що все більша кількість явищ не знаходила собі місця в механічній картині світу. Серед них: теорія Менделєєва, закон збереження енергії, теорія електромагнетизму Фарадея-Максвела тощо.

Серйозні методологічні і наукові проблеми, що породжували кризові явища у фізиці, виникали до тих пір, поки не було створено загальних світоглядних теорій, які дозволяли об'єднати нові явища. Наприклад, криза теоретичної фізики на межі XIX-XX століть виникла в результаті непридатності зразків і моделей механічної картини світу для осмислення результатів останніх експериментальних досліджень: відкриття рентгенівських променів, радіоактивного випромінювання, електрона, атомного характеру теплового випромінювання тощо. Їх осмислення стало можливим лише з позицій таких філософських ідей і принципів, у яких відображались найбільш фундаментальні закономірності структури і взаємодії об'єктів. Тільки із заміною застарілих, неадекватних уявлень новими, незвичними для того часу, здійснився перехід до нової картини світу.

Вирішальні зміни у відношенні до механічної картини світу прийшли із квантовою механікою та теорією відносності (1905-1908 рр.). У цей час створюється друга наукова картина світу – картина світу побудована на класичній теорії електромагнетизму та нового математичного апарату. У небуття відійшли і класичний ефір, і схеми простору та часу старої фізики. На зміну їм прийшли чотирьохмірний просторово-часовий континуум та єдине електромагнітне поле, які лягли в основу пояснення фізичних процесів. Але через деякий час стало зрозуміло, що і електромагнітна картина світу не забезпечує його єдності, тобто далеко не всі фізичні явища можна описати і зрозуміти з її допомогою. Наприклад, не можна було пояснити за допомогою електромагнітної картини квантові процеси.

Як наслідок, на зміну електромагнітній картині світу приходять релятивістсько-квантова картина, але й на її основі неможливо описати всі явища і глибокі закономірності між ними і т.п. Тому можна стверджувати, що у сучасної науки немає ніяких фактів, які могли б довести, що фізика досягла межі пізнання і з часом існуюча картина світу не зміниться.

Виходячи із відносності будь-якої наукової істини і загального взаємозв'язку явищ, можна стверджувати, що не можна на основі існуючої картини світу робити висновки про розрив між фундаментальними і прикладними дослідженнями, а також про те, що фізика перестає займати лідируюче положення серед природничих наук. Звідси видно, що фізичні теорії і картини світу не постійні і не стоять на одному місці, а весь час змінюються з розвитком наукових теорій і людської практики. Розвиток науки передбачає періодичну зміну як загальних, так і окремих картин світу різних наук. Тому картина світу виступає як узагальнені і синтезовані теоретичні і емпіричні знання даної епохи [2: 4]. Разом із тим зміна фізичної картини світу в кожній історичний період відкривала новий цикл її наукового розвитку, а тому можна стверджувати, що створення наукової картини світу є історично безперервним і обов'язковим процесом і без нього неможливий прогрес людського суспільства.

Поняття “фізична картина світу”, “наукова картина світу” тощо вчені часто використовують в різних значеннях. Так, М.Планк вживав як синоніми такі поняття: “фізична картина світу”, “картина сучасної теоретичної фізики”, “фізичний світогляд”. Під “фізичною картиною світу” він розумів єдину систему фізичних принципів (збереження енергії, зростання ентропії, ймовірність тощо), які характеризуються абстрактністю, інтерсуб'єктивністю, що втратила наочність, властиву чуттєвому досвіду. Достойнства такої “картини” М.Планк вбачав у вивільненні її від антропоморфних елементів і від приведення реальності до чуттєвого досвіду. Він підкреслював, що сучасна картина світу вміщує в собі деякі риси, які більше не змінить ніяка революція ні в природі, ні в світі людської думки [5: 3].

Картина світу, яка створюється наукою, не може бути замінена ніякою іншою, наприклад, побутовою чи релігійною. Але, на жаль, протягом значного проміжку часу наукова і релігійна картини світу протиставлялися одна одній і вважалися несумісними. Разом із тим більшість учених, які працювали над розвитком і створенням наукової картини світу, були людьми віруючими, що однак не заважало їм відкривати об'єктивні закони природи. І сьогодні у значній кількості людей, в тому числі і видатних природодослідників, наукова і релігійна картини світу “мирно” співіснують. У суспільстві прийнято було довгий час вважати, що релігійна картина світу не тільки не може переходити в наукову, але й є протилежною їй. Але, як відомо, вони мають цілу низку спільних елементів. Тому сьогодні значна частина людей вважає, що при формуванні наукової картини світу не слід протиставляти її релігійній, адже на життєвому рівні вони часто не тільки не конкурують, а навпаки співіснують і доповнюють одна одну.

Підсумовуючи вищесказане, зауважимо, що в різні історичні періоди люди спиралися на ту картину світу, яка формувалася на основі уявлень людей про оточуючий їх світ із тією об'єктивною точністю, що була характерною для науки конкретної епохи. Тому проблему єдності і багатомірності знань і розуміння оточуючого світу необхідно розглядати в

контексті історичного розвитку наук. У той самий час будь-яка суспільна картина світу завжди обов'язково доповнювалася особистістю різноманітними відтінками із власного життєвого досвіду і отриманих знань. Цією (власною) картиною світу людина користувалася до тих пір, доти вона не входила у протиріччя з об'єктивною дійсністю. Це примушувало особистість по іншому сприймати ту частину знань, яка ввійшла у протиріччя. Як наслідок, замінювалася відповідна частина картини світу на нову. Отже, картина світу як людини, так і науки не постійна, а з розвитком науки і освіти періодично змінюється і стає більш науковою. Тому у подальшому слід розглянути шляхи зміни наукової картини світу на основі розвитку загальної та вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Герц Г. Три картины мира. – В кн.: Новые идеи в философии. Теория познания и точные науки. – Сб. №11. – С-Пб., 1914. – 154 с.
2. Диалектика в науках о неживой природе – М.: Мысль, 1964. – 599 с.
3. Дышлевый П.И., Яценко Л.В. Что такое общая картина мира. – М.: Знание, 1984. – 64 с.
4. Михайловский В.Н. Научная картина мира и условия ее познания. В кн. Философия и развитие естественнонаучной картины мира (Межвузовский сборник). – Л.: Из-во Ленинградского университета, 1981. – С. 20-31;
5. Планк М. Единство физической картины мира. – М.: Наука, 1966. – 48 с.

УДК 37.013

Л.Б. Кулікова

ДО ІСТОРІЇ ПИТАННЯ ПРО СПЕЦІАЛЬНЕ ВИВЧЕННЯ КЛАСИЧНОЇ ГРЕКО-РИМСЬКОЇ МІФОЛОГІЇ В АНТИЧНИЙ ЧАС

У статті на підставі аналізу маловідомих історичних фактів та джерел розглядається питання про спеціальне вивчення античної міфології, історії та культури у давнину. Подано цікаві відомості про вивчення першоджерел у античний час.

On the basis of analysis of the little-known historical facts and sources the question about the specific study of antique mythology, history and culture in ancient times is treated in the article. Interesting facts about the study of the original source in ancient times are presented.

Відомим уявленням про класичну греко-римську міфологію володіє кожна освічена людина сучасності. В античності знання міфології було природним і необхідним. Знайомство з міфами починалось з дитячих років і не припинялось протягом життя. Це були відомі всім гімни на честь богів, давні міфи та епічні пісні, які вважались справжньою історією, твори мистецтв художнього слова, пластики, живопису, музики. Міфи були частиною повсякденного життя. Кожне грецьке місто обов'язково мало свою міфологічну традицію, яка входила в державну структуру поліса. Міфологічна традиція розповідала про початок цього міста та народу, який там проживав, про героїв і богів, які взяли місто під свій захист. У грецьких міфах могутні сили життя, добра та світла, які отримували перемогу над темними силами зла та смерті. У міфі справжні історичні події та явища оточуючої людину дійсності отримували фантастичну форму. Вона була динамічною і постійно змінювалася. В елліністичній, а особливо, римський період на перший план висувається художньо-естетична сторона. Міф для людей античності завжди був історією, яка своїм корінням сягала у світ, коли далекі предки здійснювали величні та героїчні вчинки.

Ось чому вчені, які створювали коментарії до Гомера (схоласти), повідомляючи інші варіанти міфу, завжди називають їх "історіями на їхнє джерело".

Мета даної статті – розкрити та проаналізувати маловідомі в історії європейської педагогіки сторінки зародження системи вивчення античної міфології і культури як самостійного предмета історико-філологічної освіти.

Сучасні вчені дають міфу та міфології наступне визначення: слово “міф” грецьке і буквально означає слово, сказання. Зазвичай мається на увазі сказання про богів, духів чи пов’язаних із богами своїм походженням героїв – першопредків, які так чи інакше брали участь у створенні світу, його елементів як природних, так і культурних. Слід зазначити, що в сучасній світовій науці про міфологію налічується декілька сотень дефініцій міфу. Міфологія – сукупність подібних оповідань про богів і героїв і в той же час система фантастичних уявлень про світ. Міфологією також називають і спеціальну науку про міфи. Міфотворчість розглядається як одне з найважливіших явищ культурної історії людства. У первісному суспільстві міфологія являла собою основний спосіб розуміння світу, а міф виражав світовідчуття та світорозуміння епохи його створення. Міфологія являється найдавнішим, архаїчним, ідеологічним утворенням, яке має синкретичний характер.

У міфі переплетені зародкові елементи релігій, філософії, науки, мистецтва. У ньому співпадає опис моделі світу та розповідь про природні і культурні об’єкти, про дії богів та героїв, які визначили його теперішній стан, а потім уже про інші події, подані у біографіях міфологічних персонажів. Теперішній стан світу рельєф, небесні світила, тварини та рослини, образ життя, соціальні угруповання, релігійні установки, знаряддя праці, прийоми мисливства та приготування їжі – все це виявляється наслідком подій, що давно минули та дій міфічних героїв, предків, богів що були відображені десятки тисяч років тому в найдавніших міфах.

Розповідь про події минулого слугує в міфі засобом опису побудови світу, способом пояснення його теперішнього стану. Міфічні події стають “цеглинками” міфічної моделі світу. Міфічний час – це час початковий, “ранній”, “перший”, “прачас”, тобто початок відліку часу життя людства. Це час прапредків, першотворення, “сакральний час, на відміну від наступного історичного часу. Найважливіша функція міфічного часу і самого міфа – створення моделі прикладу, взірця [Мифология. Большой энциклопедический словарь. – 1998. – 653 с.].

Початки наукового інтересу до міфів і перші спроби їх систематизації відносяться до початку VI ст. до н.е. Авторами перших історичних творів на міфологічні сюжети були логографи. Із числа відомих нам логографів найбільше місце відводили міфам у своїх творах Ферекід (якого називали афінянином) та Акусілай із Аргосу. Їхні твори носили історико-міфологічний характер. Вони викладали матеріал за генеалогічним принципом, а логограф Гелланік із Лесбосу писав хорографічні твори за географічним принципом розташування матеріалу. Логографи викладали міфи, переказуючи давні епічні поеми як справжню історію, де зберігалися архаїчні риси.

Складний кризис, який охопив грецьке суспільство під час Пелопоннеської війни, похитнув віру у давніх богів і в ті міфи, де розповідалося про їхні походження та генеалогії героїв. Сліди цієї переоцінки цінностей помітні в трагедіях Софокла та Евріпіда, комедіях Арістофана, який усіма силами прагнув захистити стародавні уявлення та принципи. Критицизм і невіра, початок якому поклав ще Ксенофонт збільшилось у багато разів завдяки діяльності софістів, під час Пелопоннеської війни (431 – 404 рр. до н. е). Наслідком цього було вільне відношення до популярних міфологічних сюжетів, виклад яких ставило тепер свою мету: принести людям приємну розвагу, повідомити уявні факти. Видатним представником такого напрямку в міфології був Геродот із Гераклеї, який жив у другій половині V ст. до н. е. У творах про Геракла він зібрав усі міфи, пов’язані з іменем цього героя. Джерелом для усіх творів були давні епічні поеми та цикли міфів. Як самостійний жанр грецької літератури міфологія формується тільки після класичної епохи. Початок широкому та систематичному вивченню міфів заклав олександрійський поет Каллімах [К. 310 – 240 рр. до н. е.]. Він вивчав міфи і склав каталог знаменитої Александрійської бібліотеки. У творі “Історичні визначні місця” він зібрав і систематизував міфи про

заснування міст і заселення островів, легенди, пов'язані з поясненням географічних назв. Цей напрям у міфології продовжили його учні – Істр, Філостефан і Лісімах із Александрії. Величезний міфологічний матеріал, який знаходився як у творах літератури, так і у міфографів, зібрати було складно, тому в александрійську епоху було продовжено пошуки принципів систематизацій міфів. Так, наприклад, Дінарх написав “Критську міфологію”, а Менекл із Теоса “Критський цикл”.

Поряд із творами, суто наукового характеру, до II ст. до н.е. набувають поширення і науково-популярні керівництва – шкільні навчальні посібники з міфології, міфологічні компендіуми, які склалися на основні більш широких за об'ємом творів міфографів, так і шляхом перекладу давніх епічних поем та інших літературних творів.

Виникає і певний термін для позначення компендіумів – “епічний кікл”. Спочатку так позначали усю сукупність поем, створених на основі міфів, які отримали відображення в “Іліаді” й “Одіссеї”, але пізніше це слово стали використовувати для позначення міфологічних компендіумів, де у прозаїчній формі переказувалися сюжети цих поем, об'єднаних в систему. Точний зміст “епічного кікла” розкрити неможливо. Є підстави вважати, що зміст цього терміну по-різному розумілося і що змінювалося історично. Відомо, що в елліністичну епоху було зроблено чергову спробу скласти підручник з міфології. У переліку творів ученого граматика Діонісія Скитобрахіона (II пол. II ст. до н.е.) є прозаїчний твір, “історичний кікл”. Німецький дослідник Зуземіль говорить про створений в період від Діонісія Скитобрахіона і до Діодора підручник з міфології, який належав невідомому авторові, який став головним джерелом для III і IV книг Діодора, оповідань Конона і Гігіна, а також для “Бібліотеки”, автора якої він називає Псевдоаполлодором. Однак більшість дослідників схиляється до того, щоб вважати автором “Кікла” Діонісія Скитобрахіона, якого називають кіклографом.

Цей “Кікл” був своєрідною міфологічною енциклопедією, створеною на матеріалі давньої епічної поезії [O. Gruppe Griechische Mythologie und Religionsgeschichte. Bd. I. Berlin, 1906, S. 610, Re s.v. Kurlos]. В. Кріст, німецький вчений, який написав у кінці XIX століття, відому історію грецької літератури, був схильний включати в “епічний цикл” сюжети окремих епічних поем (“Теогонія”, “Титаномахія”, “Данаїда”, “Едиподія”, “Мала Іліада”, “Зруйнування Іліона”, “Повернення”, “Одіссея”, “Телегонія”) [W. Christ. Geschichte der griechischen Literatur. Nördlingen, 1889. S. 59.]. “Бібліотека” під ім'ям Аполлодора, (II ст. до н.е.), афінського граматика є міфографічним твором, який переказує основні сюжети “Епічного кіклу”. До нас дійшла оцінка цієї книги, дана візантійським патріархом Фотієм, відомим бібліофілом, ерудитом (IX ст. до н.е.). Він високо оцінював користь цієї книги і багатство матеріалу, який у ній містився. У ній читачеві давалась порада, як розуміти міфи, не звертаючись ні до Гомера, ні до авторів елегій, ні до трагіків, ні до ліричних поетів і авторів кіклічних поем, бо у цій книзі читач знайде все “що містить світ” [Фролов, 1981: 87]. Відомо, що у часи візантійської імперії антична традиція освіченості була ідеалом, а міфологія – одним із найважливіших історичних загальноосвітніх предметів, який вивчали одночасно в середній та вищій школі [Кулікова, 2005: 120]. Як вважають сучасні дослідники, Фотій вивчав міфи за “Бібліотекою” Аполлодора. Ця книга являє собою єдиний твір з міфології античності, що дійшов до нас, де міфи Давньої Греції викладено в найбільш повному та систематизованому вигляді.

В основу був покладений генеалогічний принцип. “Бібліотека” користувалася великою популярністю серед граматиків і всіх, хто вивчав міфологію. Учені гадають, що Аполлодор був александрійським письменником чи поетом (народився близько 180 р. до н. е.).

Авл Гелій називає Аполлодора “відомим письменником”. Однак численні дослідження, які проводилися німецькими, французькими, англійськими вченими в кінці XIX – початку XX ст., які прагнули дізнатися істини, хто ж насправді був Аполлодор, і коли він жив, не привели їх до єдиного висновку. Теорії, які були висунуті вченими, часто суперечили одна одній. Таким чином, питання про авторство “Бібліотеки” та місце її існування до цього часу залишається відкритим [Реск, 1962.s.v.68]. До наших днів

“Бібліотека” Аполлодора продовжує залишатися для нас єдиним давнім підручником і зібранням міфів, що були залишені нам античністю і зберегли давні варіанти міфологічної традиції, у тому числі й такі, що можуть бути знайдені в інших джерелах.

Вірогідно, серед давніх компендіумів з міфології, за яким створила свою геніальну і ніким до цього часу неповторну культуру Стародавня Греція, важливе місце займала “Бібліотека і такі першоджерела як: гомерівський епос “Іліада” та “Одісея”, трагедії Есхіла, Софокла, Евріпіда, промови Демосфена, комедії Арістофана, Менандра, байки Езопа, а також спеціально створені збірники з найважливіших відомих на той період галузей знань. Незнання байок Езопа в Афінах було ознакою відсутності елементарної освіти. Опанувавши грамоту, кожен афінський школяр знайомився з Гомером і Гесіодом. Відомий німецький історик педагогіки Стенцель у монографії про Платона [Stenzel, Platon, der Erzieher, 1928, с.12] приходиться до висновку що “общее образование, этическое воспитание на героических образцах, реальное обучение все это старое греческое воспитание давалось свободнорожденному человеку с помощью Гомера. И эти три понятия, объединения которых теперь принадлежат к сложнейшим педагогическим проблемам, получали свое единство в непередаваемом слове “Paideia”. В іншому своєму дослідженні з античної педагогіки з цього ж приводу він відзначає наступне “указание первого великого теоретика в области педагогики, Платона, на то, что Гомер воспитал Елладу” [Государство X. 606 с.] особливо трудно оспаривать потому, что он его делает не с целью “прославления, но осуждая его воспитания”.

Відомий радянський історик античної педагогіки Г.Жураківський пояснив це так: “Гомеровские поэмы” особливо сильно впливали на еллінську привелигированную учащуюся молодежь, развивая в ней соответствующее отношение к жизни. При этом, однако, вероятно, на руках учеников были, как о том сообщает Плутарх, в своем жизнеописании Алкивиада, подчищенные тексты Гомера т.е. такие, из которых были удалены стихи, могущие оказать неподходящее влияние на нравственность детей. Некоторыми из этих стихов в тех же целях школьные интерпретаторы давали иносказательное толкование” [Жураковский, 1940: 49]. Важливе місце в школі слідом за Гомером займав поет Гесіод [VIII – VII ст. до н. е.], на якого часто посилався Платон, співставляючи його з Гомером, бо його “Труди і дні” відкривали перед читачами картину землеробського життя хоч і в архаїчних формах: “Теогонія” ж відповідала на питання – про народження світу богів. Популярною у школах була гномічна поезія, у вигляді повчальних висловлювань і крилатих фраз (Солон, Фокілід, Філогнід. Таке значення приписувалося в грецькій школі вивченню літератури в умовах, коли основні шкільні дисципліни ще не диференціювалися одна від одної і відсутність спеціальної богословської літератури відіграла роль основи всієї еллінської освіти, форма урочистого гексаметру надавалася і всім останнім “не поетичним” дисциплінам – юридичним настановам, моральним повчанням, філософським трактатам і т.д.). Г.Жураківський звертає увагу на ще одну важливу особливість під час навчання: відсутність можливості у тих, що навчаються користуватися навчальними книгами, літературою, оскільки в єдиному екземплярі книга була тільки у вчителя, тому учні змушені були під диктовку переписувати цілі сторінки. Висока цінність книг і неможливість користуватися ними приводили до необхідності, перш за все, розраховувати на власну пам’ять при використанні того чи іншого автора для цитування (під час публічного виступу), що також було показником і ознакою освіченості і в повсякденному житті. Можна стверджувати, що це було і вимогою, яка висувалася у школі під час вивчення напам’ять не тільки тих чи інших цитат, але і значних за об’ємом фрагментів з класичної літератури.

Ксенофонт описує в “Пире” такий епізод: “Во время пира у Калия, одного из богатых афинских граждан, по предложению Сократа, каждый из присутствующих должен быть открыт, чем он более всего гордится. Когда очередь дошла до Никерата, тот признался, что больше всего он гордится тем, что знает наизусть всю “Илиаду” и “Одиссею”. “Отец мой, заботясь о том, чтобы из меня вышел хороший человек, заставлял меня выучить все

произведения Гомера, и теперь я мог бы рассказать наизусть всю “Илиаду” и “Одиссею”) (Ксенофонт, При, III, 5) [Журавский. 1940: 50-51].

Аналогічним шляхом йшов процес навчання і в Давньому Римі. Починали з вивчення коротких латинських і грецьких висловлювань, читали байки Езопа (Квінтіліан рекомендував переходити до читання Езопа відразу ж після “Казки няні”), а потім переходили до Гомера – у латинському перекладі Лівія Андроніка (або читали в оригіналі), яке було одним із основних шкільних посібників, пізніше вивчали Невія, Еннія, Плавта, Теренція та ін. У римській граматичній школі (школа вищого типу порівняно з “*ludus*” – елементарною, вступали після домашньої підготовки і навчалися з 12 до 16 років). На думку відомого римського історика Светонія, ці школи виникли в II ст. до. н.е. Як правило, школи були з грецькою мовою навчання, як вважав Т.Жураківський, вони були запозичені з Азії й Елліністичного Сходу і мали своїм прототипом елліністичні гімназії. У загальному потоці грецького впливу, який рухався на Рим зі Сходу, граматичні школи були важливим опорним центром і швидко отримали міцне положення на заході, спочатку як навчальні заклади тільки з грецькою мовою навчання, а потім як школи з навчанням на рідній мові учнів (латинській). Римські граматичні школи охоплювали різноманітне коло дисциплін. Передумовою засвоєння цих дисциплін, було вивчення грецької мови. Головним завданням по Квінтіліану, було “вивчення правильного способу висловлювати свої думки словами і читання “поетів”.

Таким чином, завдання, яке стояло перед граматиком було широким і ускладнювалося ще й тим, що основні твори видатних письменників не тільки читали, але й на відміну від греків, намагалися коментувати. Для цього потрібно було з’ясувати місце автора у колі його сучасників, дати історію виникнення основних його творів. Було розроблено порядок ознайомлення учнів з текстом відповідних авторів – латинських і грецьких.

Якщо вивчався латинський автор, то потрібно було навчити бездоганно читати його текст, що було особливо важливо у відношенні до поетів, які користувалися своєрідними розмірами, оскільки у латинській мові не було розділових знаків. На другому етапі вивчення твору головним було досягнути вміння його прокоментувати, познайомитися з біографією автора, запам’ятати всі згадані історичні та міфологічні імена. На третьому потрібно було оволодіти повним критичним аналізом твору, а на четвертому – робити узагальнюючі висновки. Це був час, коли книги дуже високо цінувалися і були великою рідкістю, тому в навчальному процесі важливе місце відводилося під диктовку. Велика увага приділялася вивченню тексту напам’ять, так як розраховувалося, що в майбутньому книга використовувалася для оновлення в пам’яті. Важливе місце в школі відводилося вивченню давнього римського законодавства – “Закону 12 таблиць”. В епоху імперії предмети в граматичних школах групувалися навколо вивчення широкого кола джерел грецької та римської літератури. На прикладі життя Плінія Молодшого (а його по праву можна вважати одним із перших теоретиків та методистів античної педагогіки) можна визначити більш точно, які поети і письменники вивчалися у школі в цей період. У своїй переписці він посилається на Гомера, Евріпіда, Менандра. Серед прозаїків згадує Ксенофонта, Платона, Геродота, Фукідида, Ісократу, Демосфена. “Одиссею у перекладі Лівія Андроніка у школах вивчали до епохи Августа, а пізніше замінили на “Енеїду” Вергілія. Успіх “Енеїди” забезпечувався завдяки духу патріотизму, який було закладено у сюжеті.”

Почесне місце поряд з Вергілієм займав Горацій, якого вивчали напам’ять і постійно цитували. Погруддя Горація та Вергілія звичайно прикрашали приміщення латинських шкіл подібно до того, як погруддя Гомера було атрибутом граматичних шкіл. Твори Лукіана, Стація ще за свого життя вважалися “шкільною класикою” завдяки оспіваному ними духу патріотизму. У II ст. знову звертаються до забутих раніше Еннія, Невія, Плавта.

Глибоко дослідивши історію грецької та римської педагогіки, на жаль, недоступних сучасному дослідникові, Г. Жураківський прийшов до наступного висновку: “Одного в условиях этого историко-литературного примитивизма и быстрой смены литературных симпатий основа обучения в грамматических школах оставалась неизменной: образование, даваемое в них, было, прежде всего, литературным образованием и только сквозь призму

этого литературного образования, которое так соответствовало вкусам господствующих групп данной эпохи, когда, по выражению Ювенала, “в той римской зале, где поэты выступали со своими произведениями, колонны потрескались от декламации”, давались некоторые сведения и из других областей знания под видом комментариев тех или иных литературных текстов, сообщались сведения из области философии, природоведения истории – нередко во внешней форме гекзаметров. Лишь элементы астрономии и отчасти математики сохраняли в процессе занятий более самостоятельное значение” [Жураковский, 1940: 357-358].

Ще йому вдалося знайти у Плінія Молодшого повну характеристику методичних прийомів того часу, покладених в основу освіти, це були форми і методи навчання, які в подальшому склали сутність загальноєвропейської класичної системи освіти, ми бачимо, що вона спочатку була предметом постійних суперечок, дискусій у колі вітчизняних педагогів, так і зарубіжних учених. Пліній Молодший у листі до юнака, на ім'я Фуск, який поставив за мету поглибити та розширити коло своїх знань, дає систему навчально-методичних порад. “Полезно, во – первых, переводить с греческого на латинский и с латинского на греческий: подобными упражнениями приобретается чистота и блеск выражений, обилие фигур, сила слова. Кроме того, вследствие подражания образцовым писателям, появляется и у самого способность изобретать подобные же мысли. Далее, что можно не заметить и опустить при чтении, то не может ускользнуть при переводе: приобретаются понимания и правильный вкус. Нисколько не вредит писать так, как будто ты состязаясь с тем писателем, которого прочитал: написав в том порядке, как ты запомнишь, содержание прочитанного, и прочитав написанное, следует сравнивать и тщательно обдумывать, что лучше написано у тебя и что у того автора, с которым ты состязаясь. И большой для тебя будет восторг, если ты написал что-нибудь лучше, с другой стороны, большой стыд, если все написал он лучше. Иногда можно выбирать особенно замечательные места из известного сочинения и состязаться с этими отборными местами; правда, состязание смелое, не безумное, потому что ведется тайно, и мы знаем таких людей, которым подобные состязания принесли большую пользу. Не предаваясь отчаянию, они, наконец, превзошли тех, которым осмеливались только подражать. Когда забудешь что-нибудь из своего сочинения, можешь снова перечитать его, причем одни места можно удерживать, а другие зачеркнуть, иное прибавить, иное исправить. Конечно, все это трудно и в высшей степени. Но зато плодотворно, и именно вследствие самой своей трудности.

Знаю, ты теперь с особенным усердием упражняешься в речах; я бы не советовал тебе постоянно упражняться в этом задорном и как бы воинственном слого, подобно тому как земля засеивается попеременно разными семенами, так и умы наши укрепляются то тем, то другим размышлением. Желая, чтобы ты корда-нибудь занимался и каким-нибудь отделом из истории, чтобы ты тщательно писал письма. Не мешает иногда давать себе некоторый отдых и развлечение стихотворениями, не говорю, непрерывными и длинными, так как это можно делать только при полном досуге, а игривыми и краткими, доставляющими приятное развлечение при всяких занятиях. Стихотворения называются забавой, но они тогда доставляют своим авторам такую же славу как и серьезные произведения.

Эти мелкие произведения удивительным образом возбуждают дух и в то же время дают ему отдых, причем составяем приносит нам такую же пользу, как и сочинение больших пьес. Когда нам надоедает неизбежное соблюдение метра, мы с величайшей готовностью принимаемся писать то, что легче” [Гвоздева, 1873: 95-96]. Тепер зрозуміло, що Плінія Старшого по праву можна вважати одним із авторів і засновником класичної системи освіти. Ці методичні вказівки, поради були повністю сприйняті в наступну епоху Відродження і взяті на озброєння європейськими педагогічними системами, в тому числі й вітчизняної. В епоху кризи та розпаду Римської імперії шкільна справа приходиться до занепаду.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Фролов. Э.Д. Изучение истории Древней Греции в СССР (50-70 гг.) // Вестник древней истории. – 1977. – №4. – С. 35-56;
2. Куликова Л.Б. Вісник НАНУ. – 2005. – 120 с.
3. Жураковский. История образования в Древней Греции. – М. – 1940. – С. 357-358.
4. Гвоздева Л. Образованность и литературные нравы в римском обществе времени Плиния Младшего // Журнал Министерства Народного Образования. – 1878. – С. 95 – 96.
5. Куликова Л.Б. Вісник НАНУ. – 2005. – 120 с.
6. Christ. Geschichte der griechischen Literatur. Nördlingen, 1889. S.
7. Мифология. Большой энциклопедический словарь. – 1998. – С. 653
8. Peck, 1962. s.v. 68
9. Peck Narper's dictionary of classical Literary. N.Y. 1962.
10. Stenzel. Platon der Erzieher. – 1928. – С. 12.

УДК 371.132:006.027

А.Ю. Куріченко

ІСТОРИЧНИЙ ЕКСКУРС У ПЕДАГОГІЧНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ

У статті проводиться історичний аналіз зв'язку педагогіки з менеджментом. Автор розкриває плюралістичні погляди вчених різних часів стосовно взаємозалежності цих понять. Також у дослідженні наголошується на гострій необхідності навчання будь-яких фахівців, а особливо майбутніх учителів педагогічному менеджменту як поняттю, що об'єднує в собі бізнес та духовність в умовах ринкової економіки в Україні

In the article, the historical analysis of the link between pedagogic and management is realized. The author reveals pluralistic viewpoints of the scientists of various times on these notions. In the investigation, the accent is made on the necessity of multiple specialists' and what is most important the future teachers' preparation to the realization of the pedagogical management, as it contains business and ethic knowledge in condition of the market economics in Ukraine.

Актуальність аналізу історії розвитку управлінських аспектів педагогічної практики обґрунтована тим, що існування України в новому економічному вимірі передбачає кардинальні зміни в житті людей. Новітні часи вимагають від членів соціуму наявність сучасних конкурентноздатних якостей: теоретичних та практичних знань бізнесу, управління, менеджменту, психології, педагогіки та етики. Таким чином виникає необхідність підготовки нового покоління фахівців, а отже принципіальних змін у сфері освіти. Розбудова вищої освіти в умовах приєднання нашої країни до Болонського процесу передбачає підготовку альтернативного покоління вчителів-менеджерів освітнього процесу. Саме вони сформуєть наступну генерацію молоді, яка буде жити у інноваційному світі економічних, бізнес та духовних досягнень людства.

На думку дослідника А.Рожена, необхідність бізнес та менеджмент підготовки стала гостроактуальною в сфері науки. Він зазначає, що наука повинна допомагати бізнесу, тобто напряду працювати на вітчизняну економіку. Але ж, на жаль, ці процеси не існують у повній мірі на практиці. В українському суспільстві взагалі ще не достатньо складені бізнес ідеологія та психологія ринкових відносин [1].

На нашу думку, для того, щоб сформувати ринкову ідеологію в суспільстві, починати закладати фундамент бізнес та менеджмент знань у тих, хто навчаються, потрібно одночасно з удосконаленням їх духовних якостей вже в даному часі. І перш за все, зміни потрібні у школі, а для цього викладати там повинні вчителі, які мають відповідну підготовку у сфері педагогічного менеджменту (ПМ).

Ми визначаємо ПМ як сукупність науки, мистецтва, діяльності і процесу, які спрямовані на генерацію, акумуляцію, активацію і мобілізацію інтелектуального, духовного,

фізичного, інтуїтивного потенціалів, а також трудових, технічних і фінансових ресурсів з метою конструктивного функціонування освітньої системи.

Отже, ПМ є гостроактуальним інтегративним поняттям, що містить у собі знання бізнесу та менеджменту, з одного боку, і педагогіки, етики та психології, з іншого боку, а також вміння реалізовувати ці знання у діяльності.

Для того, щоб довести нерозривність зв'язку педагогіки з менеджментом здавна, обираємо метою нашого дослідження історичний аналіз поняття ПМ.

Спочатку відмітимо, що взагалі поняття менеджмент являє собою одну із форм управління.

Так, вчений П.Друкер визначає його як: “специфічний вид управлінської діяльності, що обертається навколо людини, з метою зробити людей здатними до спільної діяльності, згладити властиві їм слабкості та надати умовам їх праці ефективність” [2].

Тепер звернемося до Біблії: “Серце людини обмірковує її шлях, але Господь управляє її ходом” – говориться у Біблії, книзі, в якій Старозаповітна педагогіка базується на початках релігії, яка вказує на мету виховання та способи її досягнення через закони відкриті Богом Моїсееві на горі Синай і викладені у 10 заповітах.

Згідно з Біблією, ми робимо висновок, що Бог управляє людиною повчаючи її, тобто використовуючи педагогічні прийоми.

Почнемо наш історичний екскурс з того факту, що людська діяльність, пов'язана з функціями управління, такими як планування, організація, керівництво і контроль, існує вже тисячі літ. Єгипетські піраміди, Велика китайська стіна, гігантські фігури острова Пасхи, міста Сирії, Лівану та Тибету є, з одного боку, таємницями та предметами досліджень учених[3] та, з другого боку, яскравими прикладами чітко організованої праці людей задовго до наших днів. Зараз можна казати, що ті, хто керували працівниками та забезпечували наявність у будівництві достатньої кількості будівельних матеріалів були першими менеджерами.

Ще одним прикладом є місто Венеція у XV столітті, яке було важливішим економічним і торгівельним центром того часу. Венеціанці розвивали ранні форми підприємництва, займалися багатьма видами діяльності, які є звичайними для сьогоденних організацій, такими як конструювання і будівництво збиральних ліній для стандартизацій виробництва та робота з персоналом.

Отже, у джерел виникнення менеджменту та зародження особистісних якостей перших менеджерів стоїть їх праця з людьми. А це означає, що вони повинні були володіти мистецтвом керівництва трудовими ресурсами, тобто бути потенційними психологами та педагогами.

Тепер помандруємо у екскурсі до Стародавньої Греції.

Подивимось на сенс терміну педагогіка у витоків його виникнення.

Давньогрецьке “paidagogeo” (педагогіка) – це мистецтво виховання та догляду за дітьми. Але цей термін містив не тільки зміст виховання, але й керівництва, організації, навчання, влаштування. Спочатку педагогом називали раба, який проводжав дитину до школи або слугу, який був приставлений до дитини. Пізніше в цього слова з'явився новий сенс – керівник, вождь [4].

Таким чином, повертаючись до основ розвитку педагогіки, ми бачимо, що функції менеджменту є її невід'ємною складовою.

Відмітимо, що мистецтво управління по-грецьки називалося ”кібернетика”. Це слово означало управління кораблем, чи кораблеведення, а головне діюче обличчя – керманіч – звався “кібернетес”. Цим словом також називали керівника. Порядок на кораблі греків, дійсно, являв собою взірць організованої системи управління: чіткий розподіл обов'язків між численими виконавцями, дивна узгодженість і координація діяльності. Від керманіча вимагалися такі якості, як винахідливість, підприємництво та вміння сполучати постійний пошук нового і почуття ризику, розповсюджувати у інші регіони свої цінності, культури.

Давнім грекам, які поклали початок наукам, для здобуття культурних надбань потрібні були взірці прекрасного. Вони виявлялися у свободній праці, в якій були присутні і сенс прекрасного, і відчуття пропорційності, і розмірності. Таке мистецтво діяльності залежало від мистецтва міркувати. А успіх її – від компетентності і вміння правильно обирати стратегію поведінки, що і містило в собі мистецтво управління. Формуючи цивілізацію, греки вчилися красиво та зі смаком працювати і жити. Вишуканість у простоті – мистецтво особливо обдарованої нації. Це ціла наука про те, як із нічого зробити багато, як побудувати культуру дрібниць і досягти більшого успіху, складаючи його із повсякденних, маленьких справ і завоювань. Саме таким шляхом набагато пізніше пішли американці і японці, які створили свій особливий устрій цивілізованого управління. Саме культуру дрібниць формували в американців відомі діячі Ф.Тейлор, Г.Форд і Т.Рузвельт. Давні греки формували культуру духу та праці і довели, що менеджмент – це не стільки сукупність конкретних прийомів і методів управління, скільки філософія і стратегія діяльності [4]. В Античній Греції було виховано декілька поколінь компетентних, ініціативних, з високим рівнем мотивації громадян, які із задоволенням брали участь в управлінні справами поліса.

Таким чином, за часів розвитку наук та мистецтв Еллади завдяки таким філософам як Піфагор, Сократ, Аристотель, Платон та інші, грецька цивілізація довела світу, що менеджмент – це філософія та мистецтво, які базуються на високому дусі. А виховували такий дух розвитком певних якостей в людях, що і є мистецтвом педагогіки.

Тепер звернемося до Давнього Китаю, де Конфуцій розв'язання проблем управління вбачав в етико-психологічній спрямованості діяльності правителя, який має служити своєму народові й правити за допомогою особистого морального прикладу. Моральним ідеалом для Конфуція є благородний муж: щирий, відданий, справедливий та вірний. Конфуцій не обійшов увагою і процес самовдосконалення, який зараз називається самоменеджментом. Для того, щоб цінувати благородні якості, людині потрібно їм навчитися, тобто виховати їх у собі. Взагалі Конфуцій наголошував на важливості навчання для кожної людини: не розвинувши любов до навчання, людина нанесе собі непоправної шкоди.

Спосіб управління на основі морального прикладу, створений Конфуцієм, був офіційною політикою в країні протягом багатьох століть. Потрібно відмітити, що впродовж віків на чолі адміністрації Китаю були люди, чий світогляд базувався на конфуціанській етико-політичній філософії. За Конфуцієм, правитель – це людина, яка є взірцем високої моралі, освіченості та вихованості. Він постійно повторював, що той, хто керує державою повинен застосовувати етичні норми, а не силу, адже, на його думку, людина від природи є доброю, а псують її зовнішні обставини. Тому, на думку філософа, кожному індивіду потрібно внутрішньо самовдосконалюватися, долаючи вплив спільнот, у яких він живе. Він відкрив першу приватну філософську школу і вивчив понад три тисячі осіб. У ній навчали ораторського мистецтва, риторики, логіки, вміння вести полеміку, дискутувати [5].

Отже, відомий знавець наук Конфуцій теоретично та емпірично довів нерозривність понять управління та етики, управління та психології, управління та педагогіки.

Мандруючи у часі та просторі, перемістимося до Західної Європи.

Одним із засновників західноєвропейського донаукового менеджменту вважають італійського мислителя Ніколо Макіавеллі. Сьогодні в ньому бачать творця одного з самих ефективних лідерських стилів, а також взірця консультанта з практичного управління.

Зараз згадують чотири принципи Макіавеллі, які, на думку Р.Роджеттса, чинили вплив на розвиток менеджменту: авторитет чи влада лідера полягає в підтримці прибічників; підлеглі повинні знати, що вони можуть очікувати від свого лідера, і розуміти, що він очікує від них; лідер повинен володіти волею до виживання; лідер завжди взірць мудрості і справедливості для своїх прибічників.

Ніколо Макіавеллі також вважав, що сила тільки тоді на боці керівника, коли він враховує психологію людей, знає особливості їх образу думок, моральних звичок, їх переваги та недоліки. На думку цього дослідника, лідер повинен виховувати в людях певні якості, такі як незалежність та свободолюбство [6].

Так, можна зробити висновки, що згідно з дослідником Н. Макіавеллі, лідер повинен бути і психологом, і вихователем, а значить і педагогом.

Далі у нашому екскурсі завітаємо до Америки.

На початку ХХ століття в цій країні з'являється перший науковий менеджмент, засновником якого є Ф. Тейлор. Він символізував у самих яскравих рисах новий тип менеджера: спортивного виду підприємець, який вірний своєму слову та поважає співрозмовника, прекрасно і всебічно освічений бізнесмен, який досконало знає всі тонкощі економіки і виробництва. Треба підкреслити, що творчий наслідок Тейлора альтернативний так, як його можна віднести і до менеджменту, і до індустріальної соціології, і до педагогіки.

Душею нової системи Ф.Тейлора виступили чотири наукових принципи, які Тейлор називав законами управління: створення наукового фундаменту методів роботи, наукове дослідження кожного окремого виду трудової дії; визначення наукових основ виробництва, науковий відбір виконавців, їх тренування і навчання на основі наукових критеріїв; тісну дружню співпрацю між адміністрацією та виконавцями; рівномірний і справедливий розподіл обов'язків між робочими і менеджерами, який містився в тому, що кожен із них повинен точно і своєчасно виконувати своє власне коло задач.

Тейлор писав про сутність своєї системи: “Наука замість традиційних навичок; гармонія замість протиріччя; співробітництво замість індивідуальної роботи; доведення кожного робітника до максимального доступного йому виробництва і максимального добробуту”. Все це було спрямовано до єдиної цілі – отримання максимального прибутку. Організаційна гармонія і економічна доцільність – важливіші аксіоми тейлоровської геометрії праці.

Для нашого дослідження особливо важливим є той факт, що система шкільного виховання вплинула на побудову системи Тейлора. Мистецтво керівництва перевтілюється у нього в педагогічне мистецтво, а система наукового управління – в систему наукового просвітництва. Робітники, які зайняті певним видом роботи, складають в Тейлора “клас” по типу шкільного. У ньому виділяються гарні, середні та відстаючі учні. Навчання правильним методам здійснюється за допомогою письмових і усних інструкцій, практичних вказівок на робочому місці. Функціональні інструктори називаються “вчителями” або наставниками, які покликані виправляти помилки підопічних, поповнювати прогалини в їх заняттях та надавати їм “уроки життя”. Емпіричний досвід застосування системи Ф.Тейлора довів, що групові норми і цінності є міцним стимулом збільшення індивідуальної активності. Завдяки вченому вихованню стає однією з найважливіших функцій керівника [7].

У цілому, в підході Тейлора до робітників був принцип “доброзичливість замість хльостання”. Заслуга Ф.Тейлора та його виконавців: Г. Гантта, Ф. та Л.Гілбретів, С.Томпсона та інших – полягає у тому, що вони показали на практиці: управління, яке здійснюється на наукових принципах, дозволяє отримати значно більш високі результати, ніж управління, яке засноване на емпіричному досвіді.

На нашу думку, принципово важливим є ще й наведений Ф.Тейлором перший науковий приклад нерозривності зв'язку менеджменту з педагогікою.

До речі, пізніше видатний український учений В.О. Сухомлинський зазначав, що в навчальному процесі є речі, які вимагають такої точний, конкретний аналіз, як і елементи планування виробництва. Він стверджував, що “якби це було не так, не було б ніякої науки про навчання і вчителі блукали б у п'ятьма” [8].

Відмічаючи внесок Ф.Тейлора у педагогіку, зробимо акцент на період з 30-х років і до початку 90-х років у колишньому СРСР. Тут управління виробництвом будувалося на ленінських принципах управління, які були тотожні принципам класичної теорії Ф.Тейлора та А.Файоля. І завдяки розробкам названих учених, на початку 30-х років стартували дослідження систематизації, аналізу та розуміння досвіду управління школою у СРСР. У цей час з'явилися перші підручники з школоведення М.О.Веселова, Н.І.Юрданського, Д.С.Логінової.

Далі у нашому екскурсі необхідно виділити 60 – 80-х роки ХХ століття в світі, коли вже існував менеджмент в освіті, який торкнувся функціонування навчальних закладів.

У 80-90-ті роки дослідники стали звертатися до методів управління розвитком освітньої організації, способів менеджменту в освітньому закладі та у навчально-виховному процесі.

У країнах Європи з'явилися книги Дж.Девіса і А. Моргана “Менеджмент вищої освіти в період невизначеності”, Т.Буша “Теорії освітнього менеджменту”, Дж. Трампа “Впливаючи на зміни у загальноосвітньому рівні навчання”, М.Майлза “Інновації в освіті” [9; 10; 11; 12].

В Україні видатний педагог В.О.Сухомлинський у своїй книзі “Розмова з молодим директором” відстоював необхідність демократизації внутрішкільного управління, поваги до особистості викладача та учня, виокремлював значення професійного і компетентного керівництва школою. На його думку, директор, заступник директора, організатор позакласної роботи покликані бути посередниками між педагогічною наукою та управлінням. Від них залежать не тільки пропаганда та впровадження наукових знань у практичну діяльність, але й така організація педагогічного колективу, при якій початком, що об'єднує, є творчий задум, ідея. У цій роботі він також зазначає “наскільки керованим є весь процес навчання в цілому, залежить і посильність розумової праці шкільників” [8].

Таким шляхом ми наблизились у нашому екскурсі до новітніх часів.

Підкреслимо, що поняття педагогічний менеджмент вводить видатний російський педагог В.П.Симонов у 90-х роках ХХ століття. Вчений визначає ПМ як “комплекс принципів, методів, організаційних форм і технологічних прийомів управління педагогічними системами, спрямований на підвищення ефективності їх функціонування та розвитку”

На думку цього дослідника, педагогічний менеджмент, як і будь-яка діяльність, має цілеспрямований характер.

Згідно з В.П.Симоновим, виконавцем педагогічного менеджменту є менеджер освітнього процесу, предметом його діяльності є керований суб'єкт, продуктом його праці є інформація, знаряддям праці – слово, мова, мовлення. Результатом праці менеджера навчально-виховного процесу є ступінь навченості, вихованості та розвитку другого суб'єкта менеджменту – того, хто навчається.

В.П.Симонов визначає такі основні цілі ПМ:

- ефективно та планомірно використання сил, засобів та часу всіх робітників навчального закладу та студентів;
- визначення відповідності діяльності менеджерів освітнього процесу конкретним цілям та реальним планам соціально-економічного та духовного розвитку суспільства;
- повнота, співставлення, непротиворіччя, взаємопов'язаність, конкретність та реальність визначених цілей та їх підпорядкованість головній меті – вихованню, навчанню та розвитку людини як вільної, відповідальної та творчої особистості, формуванню у неї готовності до праці, активної життєвої позиції, наукового світогляду [13].

Окрім В.П.Симонова, питаннями менеджменту в освіті та ПМ, починаючи з 90-х років ХХ століття і до нашого часу, займалися і займаються багато вчених на пострадянському просторі: Єсипович Б., Б. Л. Вульфсон, В.А.Якунін, Т.І.Шамова, Ю.А.Конаржевський, Б.М.Андрушків, О.Є.Кузьмін, Л.М. Калініна, В.С.Болгаріна, Л.Даніленко, В.Віноградський.

У нашій державі в теперішній час соціальні, політичні, правові та інші проблеми освітнього менеджменту є дуже гостроактуальними. Це підтверджується тим, що названий феномен вивчається провідними дослідниками та обговорюється ними на міжнародних конференціях як потребуючий розвитку зараз, в умовах входження України до європейського простору. Менеджмент в освіті вивчають вчені: Афанасьєва Л., Сльникова Г., Г.Н. Волковський, Корольов Б.І., Бобров В.Я., Маноха І.П., В.Кароковський, Акайомава А., Гринькевич О.С, Старіков І.М., Скороходов В.А. [14], Фольварочний І.В. та інші.

Так, Л.В.Кондрашова наголошує на необхідності розбудови управлінської діяльності педагогічних вузів та готовності сучасного педагога до цієї діяльності [15].

У той же час, І.В.Іванова зазначає, що сучасний викладач – це не тільки провідний фахівець своєї науки, але й ефективний менеджер освітнього процесу. На її думку, саме останньої якості не вистачає багатьом викладачам ВНЗ [16].

Ми вважаємо, що для подолання зазначеного недоліку та створення якісного освітнього простору в Україні потрібно формувати нову генерацію вчителів – менеджерів освіти вже зараз шляхом підготовки тих, хто навчаються до здійснення педагогічного менеджменту.

Відомо, що без знання минулого неможна побудувати вдале майбутнє.

І тому, зробивши історичний аналіз, ми показали нерозривність зв'язку менеджменту з педагогікою ще з давнини. Поняття педагогічний менеджмент вже введено та розкрито вченими. Ми ж розкриваємо сутність ПМ з урахуванням теперешніх часів, які перш за все спрямовані на перехід вітчизняної системи освіти на принципи ринкової економіки.

При реалізації ПМ у ВНЗ організується навчально-виховний процес з урахуванням принципів ринкової економіки: посилюється практиологізація освітнього процесу; налагоджується зв'язок освіти з ринком праці; впроваджуються міждисциплінарні курси, студентам надається змога обирати додаткові дисципліни; вводяться платні освітні послуги, що дозволяє залучити додаткові фінансові та технічні ресурси до ВНЗ; здійснюється навчання у маленьких групах; впроваджуються новітні методики дуального та авторського навчання; запрошуються відомі особистості на заняття: політики, бізнесмени, актори, лікарі та інші; усувається перенавантаження шляхом скорочення навантаження викладачів та студентів, також розвитку самостійного навчання; вводяться альтернативні форми занять, такі як бізнес- та майстер-класи, діалогічні та проблематичні лекції; запроваджується моралістичне та патріотичне мікровикладання в рамках різних дисциплін; протікає здоров'яформуюче аудиторне та позааудиторне навчання.

У даний час розвитку ринкової економіки в суспільстві відчувається криза духовності. І починати долати цю проблему потрібно вже зараз у вузах.

Як свідчать результати здійснюваного нами дослідження, для подолання зазначеного недоліку у вузах необхідно впровадити:

- етичні кодекси менеджерів освіти;
- нові суб'єкт-суб'єктні етико-психологічні відносини між викладачем та тим, хто навчається;
- слідування всіма учасниками освітнього процесу етиці у світлі ПМ, яка носить інтегративний характер і складається з таких аспектів: біоетики, техноетики, філософської етики, релігієетики, етики бізнесу та художньо-літературної етики, інформаційно-комунікативної етики.

І такий новітній контекст ПМ, заснований на історичному досвіді, надає нам можливість підготувати всебічно та гармонійно розвинутих фахівців: гуманітарно, в сфері бізнесу, а також фізично і духовно, які будуть конкурентноздатними на ринку праці в умовах розвитку ринкової економіки та розповсюдження європейського виміру в українському суспільстві.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Рожан А. “Вміла Настя готувати та не вміла подавати”, Что в переводе на английский означает: “от науки к бизнесу”...Международный общественно-политический еженедельник Зеркало Недели. – № 40(619). – Суббота 21-27 октября 2006. – С.13.
2. Drucker P.F. Managing for Results, London: Heinemann, 1964.
3. Мулдашев Э. От кого мы произошли? (2-е изд.) – СПб.: Издательский дом “Нева”, 2006. – 480с.
4. Кравченко А.И. История менеджмента. Учебное пособие для вузов. – М.: Академический проект, 2003.-560с. – С.11, 39, 42.

5. Тофтун М.Г. Етика: Навчальний посібник. – К.: Видавничий центр “Академія”, 2005. – 416с. – С.255-256.
6. Макиавеллі Н. Сочинення.Т.1 – М. – Л., – 1934. – 78 с.
7. F.W. Taylor, Principles of Scientific management. New York: Harper, 1911, p.14.
8. Сухомлинський В.А. Избранные педагогические сочинения в 3-х т. – М.: Педагогика, 1981.- 1378с.
9. Davies J.L., and Morgan A.W. "Management of higher education in a period of contraction and uncertainty". In O. Boyd – Barrett, T. Bush, J. Goodey, I. McNay and M. Preedy (eds), Approach to Post School Management, London, Harper and Row, 1983.
10. Bush T., Theories of Educational Management, London: Harper and Row, 1986.
11. Trump J.L. "Influencing change at the secondary level" in Miller (ed), 1967.
12. Miles M.B. (eds), Innovation in Education, New York: Teachers College, 1964.
13. Симонов В.П. Педагогический менеджмент. – М., 1999 – 430с.
14. Сороходов В.А. Менеджмент вищої школи: Навчальний посібник. – Миколаїв: Вид-во ПСІ КСУ; вид-во ПП "Гінкул Г.Р.", 2003. – 356с.
15. Вища освіта України – Додаток 3(т.3) – 2006р. – Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. – 528с. – С.351, 378.
16. Підготовка фахівців з менеджменту: досвід та перспективи. Тези доповідей регіонального науково-практичного семінару. – Миколаїв. – НУК. – 91с.

УДК 37(09)

Л.В. Пироженко

ОСОБЛИВОСТІ РЕФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ У СЕРЕДИНІ 50-Х – НА ПОЧАТКУ 60-Х РР. ХХ СТ.

Статтю присвячено особливостям реформування змісту загальної середньої освіти в Україні у середині 50-х – на початку 60-х рр. ХХ століття.

The article is devoted to the peculiarities of the reformation of the secondary education contents in Ukraine in the middle of the 50-s – the beginning of the 60-s of the XX century.

Проблема змісту завжди була і є однією з найбільш актуальних проблем освіти. Визначити зміст освіти і навчання – це значить відповісти науково і аргументовано на наступні питання: які предмети повинні вивчатись у школі; за якими критеріями має відбиратися матеріал для кожного з них; які необхідні для засвоєння учнями знання повинні містити програми та підручники?

Історико-педагогічне осмислення дидактичного досвіду минулого в аспекті сучасних освітніх парадигм має, на наш погляд, значення як з точки зору збереження наступності в розвитку вітчизняної дидактичної думки, так і з точки зору можливостей його багатоаспектного впливу на інноваційні процеси в сучасній освітній системі. Це твердження ґрунтується на методологічних підходах до вивчення вітчизняної педагогічної думки, обґрунтованих в публікаціях О. Савченко, О. Сухомлинської, М. Ярмаченка та ін.

Історичний досвід розбудови змісту освіти завжди був у полі зору науковців. Питання принципів відбору та дидактичного оформлення змісту освіти в історії дидактики відображено в дослідженнях А. Алексюка, Р. Вендровської, С. Гончаренка, В. Вихрущ, Т. Завгородньої, Б. Єсіпова, В. Краєвського, І. Лернера, Ю. Мальованого, В. Помагайби, О. Савченко, М. Скаткіна, О. Сухомлинської та ін. Однак у сучасній історико-педагогічній літературі недостатньо відображено процес розвитку змісту загальної середньої освіти в 50-х – 60-х рр. ХХ ст., немає цілісного дослідження практики відбору та структурування змісту навчання в історії української школи цього періоду.

На розвиток української школи як соціокультурного феномену в цілому та змісту шкільної освіти як його складової зокрема, у кінці 1950-х на початку 1960-х років впливав

комплекс соціальних, політичних та економічних чинників. Розглянемо ці чинники більш детально.

Нове партійне керівництво, яке прийшло до влади у березні 1953 р., зіткнулося з рядом політичних, соціальних та економічних проблем. Це і технічне відставання у промисловості, і відстале сільське господарство, і безправність селянства, і дефіцит житла у містах, і мільйони в'язнів у таборах та тюрмах. І усе це на фоні стрімкого економічного зростання зруйнованих війною західноєвропейських країн, формування постіндустріального суспільства, потужного світового демократичного руху, відгомін якого був відчутний навіть за залізною завісою. Вирішення цих проблем потребувало рішучих змін у економічному та соціальному житті країни.

Уже у серпні 1953 р. Г. Маленков повідомив про відміну податків на селян, а у кінці цього ж року М. Хрущов оголосив про підвищення закупівельних цін на сільськогосподарську продукцію. Ці заходи дозволили дещо покращити становище з продовольством, стимулювали виробництво молока, м'яса, овочів у приватних господарствах колгоспників.

Прискорення з середини 50-х рр. XX ст. розвитку промислового виробництва та певна підтримка сільського господарства (згідно нових критеріїв планування замість жорсткої регламентації діяльності колгоспи отримували завдання із заготівлі), широкомасштабне житлове (з 1956 по 1963 роки було побудовано більше житла, ніж за попередні 40 років) та промислове будівництво сприяли покращенню матеріального стану та оснащення шкіл, умов життя та праці учителів і навчання учнів (зокрема, колгоспники отримали паспорти та право вільно пересуватись по країні, зростала оплата праці, відмінені картки на основні продукти харчування тощо). У 1959 р. міське населення зрівнялось за чисельністю з сільським, а уже в наступному році почало переважати.

Окрім того економічне зростання та деяке покращення умов життя стали поштовхом до зміни ціннісних орієнтирів у свідомості більшості радянських громадян. Безпрецедентне для радянської держави фінансування науки (у 1950-х рр. до 20% держбюджету) зробили можливою розробку та впровадження нових технологій, освоєння космосу. Невпинні процеси технологізації виробництва призвели до того, що партійні та державні структури стали більше уваги приділяти розвитку технічних наук (у порівнянні з гуманітарними), у зв'язку з чим на перший план виходять так звані "виробничі цінності". Зміна суспільних та державних цінностей впливала й на діяльність школи. Економічні перетворення та впровадження у виробництво нової техніки і технологій вимагали від школи нових підходів до організації навчального процесу, пошуку нових форм та методів навчання і виховання молоді.

Величезний вплив на розвиток суспільства взагалі та школи як соціокультурного феномена, зокрема у радянську добу мала політична ситуація в країні. Зародження певних демократичних тенденцій у житті українського суспільства під час перебування при владі М. Хрущова привело до значних соціальних змін: сприяло поширенню ідей про свободу слова, релігії, широкому обговоренню проблем розвінчання культу особи та авторитаризму; стимулювало активізацію правозахисного та українського національного рухів; уможливило творчі пошуки діячів науки та мистецтва. За словами О. Сухомлинської, "відлига" надала могутнього стимулу творчій інтелігенції для розвитку ідей, що відштовхувались від особистісного вибору, власних інтересів і потреб. У цей час з'являються вчені-філософи, психологи, педагоги, письменники, митці, які починають розвивати новаторські за формами і змістом концепції, ідеї, твори мистецтва. Ці новаторські пошуки, проте, не виходили за рамки пануючого радянського дискурсу, але помалу розсовували й пом'якшували його рамки" [1: 61].

Політичні та соціальні трансформації у суспільстві спричинили зміни в освітній сфері, які умовно можна поділити на два напрями:

1. Поява державного (викликане економічними та політичними чинниками і супроводжувалось змінами у законодавстві) та соціального (ґрунтувалось на

пропаганді побудови комунізму за двадцять років і вимогою виховувати не просто активних будівників комунізму, а й людей, які будуть за цього нового ладу жити і працювати) замовлення на зміну змісту загальної середньої освіти.

2. Здатність самого педагогічного середовища сприймати інновації та розвиватись. У 50-ті – 60-ті рр. XX ст. школа під дією суспільних змін перестає бути (як це було у попередні більш, ніж два десятиліття) однією із найбільш консервативних ланок суспільства.

Протягом 1954-1955 рр. у суспільному житті країни проявилась тенденція до переходу від авторитарної до більш демократичної форми правління. Виникли нові політичні, соціальні та економічні умови, що спричинили певну трансформацію суспільних цінностей і, як наслідок, зміну у вимог суспільства до діяльності загальноосвітньої школи. З приходом до влади М. Хрущова керівництво держави, вперше за останні десятиліття, почало приділяти значну увагу питанням освіти, зокрема шкільної. Так, уже на XX з'їзді КПРС як пріоритетні відмічались завдання комуністичного виховання: “У попередні роки шкільна освіта мала серйозні недоліки: відрив навчання від життя, недостатня підготовленість випускників шкіл до практичної діяльності тощо” [2: 303].

Аналіз даного документа дозволяє виділити два напрями передбачуваних перетворень у загальноосвітній школі:

1. Політехнізація школи (викликана перш за все економічними причинами), яка передбачала уведення до навчального плану нових предметів, що давали знання з основ промислового та сільськогосподарського виробництва і цілеспрямованим залученням учнів до праці на підприємствах, дослідних ділянках та шкільних майстернях;
2. Активізація виховної роботи у школах, бо “комуністичне виховання молодого покоління є найважливішою задачею”. У зв'язку з цим на XX з'їзді КПРС було визнано за потрібне приступити до створення інтернатів та сітки дошкільних дитячих виховних установ [2: 303].

У педагогічній періодиці середини та другої половини 50-х рр. XX ст. активно обговорювалась проблема відірваності шкільного навчання від життя та слабка підготовка випускників школи до подальшої трудової діяльності. Школа, основи якої були закладені ще у 1931 р., коли гостро стояла проблема ліквідації неписьменності і запровадження загальної початкової освіти, зміст, форми та методи навчання в якій залишались практично незмінними протягом більш як двох десятиліть, перестала задовольняти зростаючі потреби суспільства у кваліфікованих працівниках, здатних використовувати контрольно-вимірювальні прилади та апарати, проводити складні технічні розрахунки й читати креслення. За словами відомого радянського економіста кінця 1950-х рр. М. Струмліна, “в сучасному виробництві вирішального значення набуває... не стільки м'язова сила і мозолисті руки, скільки культурно-технічний рівень робітників автоматичних ліній” [3: 67]. Освітній рівень випускників семирічної школи, яким часто було складно навчитись працювати на новому обладнанні, уже не задовольняв потреби виробництва.

Не кращим було становище і з загальною середньою освітою. Для прикладу можна навести такі статистичні дані. У 1957/1958 навчальному році 60,6 % учнів після закінчення неповної середньої школи продовжували освіту в середній школі. Але лише 40% випускників середньої школи змогли стати студентами вузів [4: 635]. Отже, більшість випускників загальноосвітніх шкіл йшла працювати у промисловість та сільське господарство. У той же час, зміст загальної середньої освіти був зорієнтований (відповідно до постанови ЦК ВКП (б) “Про початкову і середню школу” 1931 р.) на підготовку до вступу у вищі та середні спеціальні навчальні заклади. Таким чином, стала очевидною необхідність перебудови усієї системи шкільної освіти, її політехнізація.

У зв'язку з цим виникла потреба включення до навчального плану основ науково-технічних знань про промислове і сільськогосподарське виробництво, озброєння учнів уміннями і навиками поведіння зі знаряддями праці. Навчальний план і програми повинні

були забезпечити необхідний взаємозв'язок, єдність загальної і політехнічної освіти [5: 53-60]. З огляду на практику входження більшої частини випускників середньої школи відразу після її закінчення в трудову діяльність, виникла потреба у введенні до навчального плану загальноосвітньої школи факультативних курсів, які давали учням певну суму спеціальних знань, умінь, навичок, робили можливою диференціацію змісту навчання за здібностями та уподобаннями учнів.

У цей же час у педагогічній думці стає помітним прагнення до зміни освітніх парадигм і повернення до так званої “школи праці”, яка активно впроваджувалась у навчальний процес загальноосвітньої школи РРФСР у 20-х рр. ХХ ст. На думку відомого російського історика педагогіки М.Богуславського, у нових умовах відтворювались не лише основні ідеї та цілі трудової школи 1920-х рр., але й продукувались її проблеми: години на предмети політехнічного циклу брались за рахунок скорочення годин на традиційні загальноосвітні предмети; при домінуванні предметів пов'язаних з трудовою підготовкою відбувалось неминуче зниження загальноосвітніх знань [6: 175].

Вимоги наблизити шкільне навчання до потреб суспільства, яке почало розвиватись, швидкими темпами детермінували освітню реформу, основні напрями якої були визначені в тезах ЦК КПРС та Ради Міністрів СРСР “Про зміцнення зв'язку школи з життям і подальший розвиток системи народної освіти в нашій країні” і однойменному законі (24 грудня 1958 р.). У квітні 1959 р. відповідний закон прийняла й Верховна Рада УРСР. Цей документ передбачав структурну перебудову загальноосвітньої школи: впровадження загальної обов'язкової восьмирічної освіти; перетворення середньої десятирічної школи в одинадцятирічну; створення матеріально-технічної бази для оволодіння учнями шкіл однією з масових робітничих професій. Стратегічним напрямком розвитку школи у законі було визначено політехнізацію, посилення зв'язку школи з виробництвом, навчання з продуктивною працею, особливо на другому етапі навчання (15 – 18 років); різкого повороту педагогічної науки та практики до принципів трудової школи. Головним завданням нової пореформованої школи мала стати підготовка молодого покоління до життя та суспільно-корисної праці, підвищення рівня політехнічної та загальноосвітньої підготовки.

У пресі відразу ж розгорнулось широке обговорення перспектив та ходу реформування загальноосвітньої школи. У центрі дискусій знаходилося дві проблеми: матеріально-технічне забезпечення передбачуваних змін та обґрунтованість переходу на двоступеневу систему отримання загальної середньої освіти. В обговоренні цих проблем взяли участь провідні науковці, педагоги, методисти, батьки, більшість з яких, підтримуючи саму ідею реформування школи, висловлювала сумнів у її достатній підготовленості та продуманості. Автори критичних публікацій писали про недосконалість нового навчального плану, скорочення годин на загальноосвітню підготовку (зокрема на предмети гуманітарного циклу), значне перевантаження учнів, невідповідність школи до ефективного проведення професійної підготовки молоді.

Недооцінку гуманітарної складової загальної середньої освіти побачив у проекті реформування В. Сухомлинський, який написав з цього приводу листа М.Хрущову. Основною причиною відриву школи від життя Василь Олександрович назвав тривале, без будь-яких змін існування одного типу середньої школи – десятирічки. На думку педагога, зниження рівня загальної середньої освіти, та ще за відсутності спеціальних шкіл для обдарованої молоді, може мати у подальшому негативні наслідки для суспільства [7: 97-102].

Проте, як це було характерно для радянського періоду, переважала тональність офіційних документів, у яких переважало догматичне розуміння принципу рівності усіх за соціалізму та ідеалізація (зокрема для М.Хрущова) системи навчання робітничої молоді у 20-х – на початку 30-х рр. ХХ ст.

Закон вимагав щоб перехід усіх шкіл на обов'язкове восьмирічне навчання та організацію різних типів повних середніх шкіл розпочався з 1959/1960 навчального року і закінчився протягом наступних 3-5 років. З 15-16 років уся молодь мала залучатись до посильної виробничої праці і усе її подальше навчання мало пов'язуватись з виробничою

працею в народному господарстві. Виробниче навчання з метою підготовки учнів до роботи в одній із галузей народного господарства чи культури та суспільно-корисна праця мали здійснюватись у навчальних і виробничих цехах найближчих підприємств, в учнівських бригадах колгоспів та радгоспів, у навчально-дослідних господарствах, у міжшкільних виробничих майстернях. Усе це передбачало суттєву зміну у взаємостосунках між школою та суспільством, яке у вигляді трудових колективів починало брати безпосередню участь у навчальному процесі. Через стосунки школи з органами місцевої влади, підприємствами, батьками формувалось нове освітнє середовище.

Основною умовою прискореного переходу на новий термін навчання була розробка нового змісту загальної середньої освіти і, відповідно, впровадження нових навчальних планів та програм. У дуже короткий термін були створені нові програми з усіх навчальних дисциплін. При цьому матеріал фундаментальних дисциплін добирався з урахуванням його значення для практики. З метою якнайкращої виробничої підготовки учнів сільських шкіл були створені навчальні плани для сільських середніх шкіл з виробничим навчанням.

До навчального плану, уперше в історії радянської школи, були включені факультативні заняття за вибором. Різнопрофільні факультативи мали задовольняти індивідуальні інтереси та нахили учнів; об'єднувати учнів не лише різних класів, але й дітей різного віку зі спільними інтересами; забезпечувати розвиток найбільш здібних учнів; враховувати сучасні досягнення науки, техніки та культури, специфічних місцевих особливостей.

Суспільно-політична та економічна ситуація в країні, яка стимулювала інноваційні процеси у педагогіці та освіті, доповнювалась протиріччями конкретно-педагогічними. Зміни у змісті освіти, поступова політехнізація викликали гостру, усвідомлену педагогічною громадськістю, необхідність у подоланні домінування словесних методів навчання, універсалізації класно-урочної системи в рамках пояснювально-ілюстративного, репродуктивного навчання.

Таким чином особливості розвитку змісту загальної середньої освіти середини 50-х – початку 60-х рр. визначаються, перш за усе, специфічністю історичних умов, які активізували інноваційні процеси у педагогічній науці та практиці. Школа є важливим елементом соціально-культурних відносин, тому трансформаційні процеси цього періоду не могли не вплинути на сферу освіти. З іншого боку, реформування системи та змісту освіти було складовою суспільних змін і оновлена школа сама здійснювала зворотній вплив на соціум.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Сухомлинська О.В. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру // Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – К.: АПН, 2000.
2. Отчетный доклад ЦК КПСС XX съезду КПСС // Хрестоматия по истории советской школы и педагогики / Под редакцией А.Н. Алексеева и И.Н. Щербова. – М., 1972.
3. Струмилин М. Эффективность образования в СССР // Народное образование. – 1962. – № 6.
4. Калініченко В., Рибалка І. Історія України. Частина III. – Х.: ХНУ, 2004.
5. Данилов М. А., Есипов Б. С. Дидактика. – М., 1957.
6. Богуславский М. В. Развитие общего среднего образования: проблемы и решения. Из истории отечественной педагогики 20-х гг. XX века. – М., 1994.
7. Из творческого наследия В. Сухомлинского // Советская педагогика. – 1988. – №3.

СТАН ЧИТАЛЬНИЦТВА ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ У ГАЛИЧИНІ (1919-1939 РР.)

У статті розглядається проблема занепаду читальництва дітей та молоді Галичини (1919-1939 рр.). Автор визначила причини, що призвели до загострення цієї проблеми у 20-х рр. ХХ ст., а також проаналізувала фактори, які сприяли її вирішенню.

The article deals with the problem of the decline of children's and youth's reading in Halychyna (1919-1939). The author determined the reasons which led to the problem and gave the analysis of the factors which promoted its solution.

Актуальність дослідження. В Національній доктрині розвитку освіти у ХХІ ст. зазначено, що освіта в Україні спрямована на втілення національної ідеї, на виховання громадянина і патріота рідної держави, на прищеплення учням любові і поваги до української мови та культури. Важливу роль у різнобічному формуванні особистості поряд із закладами освіти відіграють громадські та культурні організації, позашкільні заклади, бібліотеки. Особливе місце у залученні дітей та молоді до культурних надбань нації посідають книги, журнали та часописи. Взагалі, традиційним для кожного народу є сприйняття книги як фактора духовного зростання особистості, як засобу підтримання національної ідеї та патріотичної думки: “Найкращим засобом поширення культури серед народу була дотепер книжка та часопис. Своєї важності не стратять вони ще довго. Тому поширення книжки й національного часопису між народом вказує до деякої міри на рівень його культурности” [11: 210]. Саме тому, нагального вирішення потребувала проблема занепаду читальництва серед дітей та молоді Галичини, яка особливо загострилася у краї у 20-х рр. ХХ ст.: “Нині книжка в сільській хаті стала рідкостей, хоч села засіяні густою сітею шкіл, а статистика виказує значне пониження неграмотності. Відразу до книжки перейшла зі сільської хати також і до домів наших інтелігентних родин” [7: 7].

У сьогоденні ця проблема також існує, адже комп'ютеризація та технічний прогрес значно послабили інтерес молодого покоління до книжок. Внаслідок чого проблема незадовільного стану читальництва дітей та молоді є актуальною і у ХХІ ст.

Метою статті є здійснення аналізу стану читальництва дітей та молоді Галичини (1919-1939 рр.).

Виклад основного матеріалу дослідження. Однією з причин даної проблеми, яка виникла у першій третині ХХ ст., вважаємо наслідки першої світової війни, в результаті якої кількість неписьменних була надзвичайно високою, а можливість навчання як дітей, так і дорослих – низькою. Але були й інші перепони, які не могли не позначитися на рівні читальництва дітей та молоді Галичини: “Говоримо виразно про теоретичне право українських дітей на науку в рідній українській мові... Не може бути мови про науку й навчання в українській мові в школі, де немає українського вчителя, де немає вчителя, що знає літературну українську мову. Не може бути мови про науку й навчання в українській мові, де шкільний т. зв. “український” підручник під оглядом змісту є очевидним педагогічним анархізмом, а під оглядом чистоти літературної мови жалюгідним наслідуванням-перекладом” [12: 22]. Таким чином, наступними перепонами у підвищенні у молоді зацікавленості книгою та часописом були:

- переважно польська мова навчання у школах;
- нестача кваліфікованих педагогів, вчителів;
- недостатня кількість підручників з рідною мовою викладання.

Занепад читальництва населення у 20–30-х рр. ХХ ст. Галичини викликав необхідність якісних змін в освітній галузі. Зокрема, незадовільний стан позашкільних закладів освіти (бібліотек, клубів, аматорських гуртків і т. д.) вимагав здійснення заходів щодо вдосконалення їх роботи. Особлива увага приділялася діяльності бібліотек, яка була

спрямована на проведення відповідної пропаганди української книжки серед населення краю та на залучення якомога більшої кількості учнів до бібліотек та читалень. Поради щодо ефективної реалізації цих завдань працівники бібліотек могли відшукати на сторінках журналів “Життя і знання”, “Учительське слово”, “Шлях виховання й навчання” та ін. У публікаціях (З. Вільшанецький “Даймо дітям книжки!”, “Роля дитячої книжки у вихованні”, М. Галущинський “Національні й громадські свята”, О. Грицай “Що читати нашим дітям”, “Народне читальництво”, С. Сірополко “Думки Т. Г. Масарика про книжку читання і читача”, І. Ющишин “Методика бібліотечної праці” та ін.) увага зверталася на незадовільний стан читальництва серед учнівської молоді та пропонувалися шляхи подолання цієї проблеми. Наприклад, надзвичайно актуальними і раціональними були статті Наталії Дорошенко. Авторка давала не тільки ґрунтовні рекомендації щодо комплектування бібліотек книжками (“Про комплектування читальняних бібліотек”), але й значну увагу приділяла залученню молоді до бібліотек та популяризації української книги (“Гурток прихильників книжки при читальняній бібліотеці”, “Жива бібліотека”, “Як оживити бібліотеку” та ін.). Н. Дорошенко визначила і проаналізувала найбільш ефективні форми співпраці бібліотекаря з читачами. До них належать: усна порада, групові читання книжок, вечори книжки, літературні суди. Зазвичай, усній пораді передувало проведення анкетування, яке спрямовувалося на вивчення читацьких інтересів (за віковими, соціальними, професіональними параметрами) та на визначення найбільш популярних книжок. Спираючись на інформацію анкет, працівник бібліотеки міг запропонувати ряд книжок тим відвідувачам, які прийшли вперше і вагалися у виборі творів [5].

Найлегшим та найоптимальнішим способом ознайомлення людей з наявною у бібліотеці літературою, на думку Наталії Дорошенко, були настінні тематичні списки книжок та виставкові стенди. При належному їх оформленні читач отримував інформацію про комплектування бібліотек та мав змогу обрати собі книгу відповідно до своїх знань та вподобань [5].

У багатьох статтях дослідниця аналізувала роботу бібліотек інших країн (США, Чехія, Німеччина) та пропонувала застосувати їх позитивний досвід для вдосконалення роботи українських бібліотек. Взірцем для Н. Дорошенко були бібліотеки Америки, діяльність яких вона описує у багатьох своїх публікаціях. Зокрема, особлива увага відводилася способам залучення дітей та молоді до бібліотек: “Щоб заохотити дітей до читання, а самочитання зробити приступним для убогих дітей, улаштовують дитячі бібліотечні клуби, гуртки домашнього читання і вечори з оповіданням казок, які притягають таку масу дітей, що багато з них не попадають відразу до помешкання і чекають терпеливо під дверима бібліотеки, стаючи в довгу чергу” [4: 119].

Таким чином, Наталя Дорошенко на основі аналізу діяльності вітчизняних та зарубіжних бібліотек визначила способи підвищення їх освітньо-виховного впливу на молодь, а як наслідок – покращення стану читальництва дітей і молоді Галичини.

Проте, болючим залишалось питання забезпечення бібліотек українськими книжками: “Є в нас багато міст і містечок, де в шкільних бібліотеках немає ні одної української книжечки, хоча в тих школах є значний відсоток українських дітей, що ніколи не мають у своїх руках книжечки до читання в рідній мові” [1: 219]. У зв’язку з цим доктор Антін Княжницький причину занепаду читальництва вбачав у відсутності “якісних” книг. Тому, він запропонував заходи, направлені на забезпечення дітей необхідною літературою:

1. Перередагувати “багато вартісних творів” на шкільні видання;
2. Спонукати українських письменників до написання для дітей відповідних творів;
3. Апробувати неапробовані досі твори;
4. Зробити переклад іншомовних творів на українську мову [8: 79-80].

Тобто, необхідною у навчанні дітей є і оригінальна, і перекладна література, яка сприяє ознайомленню молоді з українською та світовою культурою, традицією.

Розглядаючи роль книги у навчанні дітей, М. Семчишин наголошував не лише на доцільному підборі творів для читання, а й на необхідності здійснення їх детального аналізу.

Обговорення прочитаної книги і роз'яснення незрозумілих та дискусійних її аспектів забезпечувало глибоке розуміння учнями твору. Для кращого засвоєння школярами змісту книги, на думку дослідника, було доцільним виконання письмових вправ: “Це значить, що учень передаючи прочитаний та засвоєний зміст, мусить рівночасно подумати про відповідну форму вислову, мусить уміти висказати свої почуття, настрої та переживання. В тій цілі він, виказуючись на тему прочитаного, вживає до певної міри висказів, фраз, запозичених з книжки, що поволі зближує його до літературної мови і вчить вміло нею орудувати в слові й письмі” [13: 100]. Популяризації книжок серед молоді сприяло читання творів рідною мовою, проведення їх детального аналізу, а також виконання усних та письмових вправ, в результаті чого учні сприймали книгу як джерело знань, прагнучи до більшого пізнання оточуючого світу.

Ефективність навчання рідною мовою та книгою підтверджує досвід вчителя Золочівської 6-класової школи Пилипа Лисецького. У статті “10 місяців праці на “Живій Книжечці” педагог запропонував замінити читанки на відповідні до віку дитини книги з шкільної бібліотеки. Найбільший інтерес такі зміни викликали в учнів молодших класів, які “першого дня кинулися, як ті ненажори, на книжечки”, тоді як старші учні не квапилися до бібліотеки і виявили бажання продовжувати навчання за читанкою [9: 5]. Автор зробив висновок, що саме читанка приглушує інтерес до читання книжок: “Менші діти, завдяки “Живій Книжечці” ввійшли вже на шлях самоосвіти й книжечка стала для них хлібом, без якого їм годі й ферії пережити. Учні 6 класу виховані на мертвій читанці, завдяки тим всім читанкам-монополькам, затратили по 5 роках навчання свою цікавість й вони вміють жити вже без книжки” [9: 7]. Отже, деякі читанки не лише не розвивали особистість учнів, а, нерідко, звужували коло їх інтересів. А книга виконувала роль тільки допоміжного засобу у навчанні школярів. На сучасному етапі розвитку шкільної освіти книга також використовується переважно як додаткова література та домашнє читання. Але, враховуючи її позитивний вплив у процесі виховання школярів, завданням школи, батьків та позашкільних закладів є формування у дітей потреби у читанні творів.

Виявити ступінь результативності навчання книгою можна за допомогою статистичних даних про працю на “Живій Книжечці” [9: 5]:

Клас	Кількість учнів	Прочитано книг за 8 місяців	Середня кількість книг, прочитана одним учнем
1	40	327	8
2	51	1723	33
3	37	995	26
4	45	1138	25
5	32	567	17
6	19	161	8

Зі статистики зрозуміло, що протягом шести років навчання книга не стала необхідністю для учнів 6 класу. Саме тому, кожна дитина цього класу протягом десяти місяців експерименту прочитала, в середньому, 8 книжок, тобто стільки ж, скільки учні першого класу. Оскільки, результати читання учнів старших класів не були високими, можна вважати, що навчання на “Живій книжечці” стало ефективним лише для учнів молодших класів. Таким чином, використання з першого класу художньої літератури, як невід’ємної складової навчально-виховного процесу є необхідною умовою різнобічного розвитку учнів.

Поряд із застосуванням технологій навчання на “Живій Книжечці”, важливим шляхом підвищення рівня читальництва дітей і молоді є позитивний приклад та вплив учителів: “Учителі і другі інтелігенти в селі повинні заохочувати нарід до купування книжок відповідними викладами, розговорами, а найважливіше: приміром!” [3: 2]. Тому, нерідко “Рідна школа”, “Учительське слово” та інші журнали закликали педагогів до популяризації книжок серед учнівської молоді. В цей же час, журнали та часописи для дітей та молоді, такі як “Світ Дитини”, “Наш приятель”, “Молода Україна”, “Поступ”, пропонували читачам

різноплановий матеріал (про це свідчить зміст цих журналів¹), який розвивав читацькі інтереси молоді. В результаті чого дитина мала змогу визначитися у своїх вподобаннях та продовжувати подальше вивчення тої чи іншої теми.

Важливе місце у журналах для дітей та молоді відводилося національному вихованню молодого покоління. Наприклад, у дитячому журналі “Світ дитини” було вміщено віршик “...Хто ти?” [6: 5], в якому порушувалися питання формування національної свідомості та патріотизму дитини.

Більш глибокий і ґрунтовний аналіз патріотизму представлений у листах В. Липинського до молоді (Поступ, 1927. – січень-лютий – С. 11-16): “Бути патріотом це значить шукати задоволення не в тім, “щоб бути Українцем”, а в тім, щоб було честю носити ім’я Українця. Бути патріотом це значить перш за все вимагати гарних і добрих учинків від себе як від Українця, а не перш за все ненавидіти інших тому, що вони “не-Українці” [2: 16].

Отже, у різних журналах для дітей і молоді одночасно був розміщений тематично споріднений матеріал. Тобто, якщо у дитячих виданнях певна проблема викладалася у доступній формі (невеличке оповідання чи віршик), то у виданнях для молоді вона вже розглядалася з наукової точки зору. Матеріал, підібраний таким чином, сприяв постійному розширенню кругозору та світобачення дитини, формуванню аналітичних здібностей та власних оцінних суджень. Позитивним, також, було гармонійне поєднання у журналах для дітей та молоді розважальних статей та публікацій серйозного, проблемного характеру, творів як вітчизняних, так і зарубіжних письменників та поетів², що свідчило про прагнення української інтелігенції виховати молодь у контексті національних та загальнолюдських цінностей, залучити її до двох культурних скарбниць: вітчизняної та світової.

Ще одним важливим кроком у напрямку залучення учнівської молоді до читання українських книжок було проголошення жовтня “місяцем книги”. Окрім заходів, організованих школами, традиційним було проведення по містах і селах свята книги, яке супроводжувалося виставками та ярмарками книжок. У жовтні більшими тиражами видавалися книги, журнали та інші видання, при цьому ціна на них була нижчою від звичайної, щоб кожен міг придбати собі уподобану книгу. Проте, переважно, люди не проявляли інтерес до подібних акцій. З цього приводу А. Домбровський у статті “Книжка і письменність на село” зазначав: “Як мало цікавиться виставками наше громадянство, як рідко являються на тих виставах гості-відвідувачі!.. А про продаж книжок і говорити не стоїть. Жовтнева продаж не перевищила кождомісячну навіть 100 %-тами. Іноді продаж не покриває навіть коштів гладження вистави й ярмарку” [3: 2]. Малий інтерес до книги, на думку автора, пов’язаний з відсутністю відповідної пропаганди: “...наше село консумувало б більше книжок, коли б поведено відповідну пропаганду за друкованим словом, коли б добрій книжці товаришила на село добра рекляма” [3: 2].

Як бачимо, рівень читальництва у Галичині наприкінці 30-х рр. ХХ ст. покращився не на багато, незважаючи на те, що всі заходи, що проводилися інтелігенцією, вчителями, бібліотекарями позитивно вплинули на прищеплення учням любові до друкованого слова. В значній мірі, це було пов’язано із відсутністю системи у залученні дітей та молоді до читання книжок. Крім того, не було створено належних умов у школах та бібліотеках, які сприяли би формуванню у дітей та молоді мотивації до навчання і читання. В результаті цього в учнів було відсутнім бажання до подальшого розвитку та пізнання оточуючого світу. Велике значення у формуванні мотивації та бажання читати відіграє родина. Проте, не завжди виховання дітей здійснювалося відповідним чином: “Не можемо не зауважити, що й родинне

¹ Наприклад, зміст журналу для молоді “Молода Україна” (1925 р.) включав наступні статті: “Дещо з історії театру”, “Що таке історія?”, “Мандрівки насіння”, “Люблю книжку”, “До комор Довбуша”, п’єсу “Вередлива принцеса”, казку “Куций чорт та його мати” та багато іншого цікавого матеріалу.

² Поступ, 1927-1928 рр. – Г. Честертон “Зламаний меч”, В. Залозецький “Значінне традицій для молодого покоління”, С. Семчук “Благодарення” (містична драма), М. Делле Граціє “Два вороги”, Меріяш “Генерал барон Гатаяма”, О. Назаруку “В улюбленій станиці Карла Великого”, П. Шостаківський “Гетьманський універсал з 16 жовтня 1918 р.” та ін.

наше виховання, навіть в значній більшості інтелігентних родин примушує бажати кращого: переважно дбайливість про дитину обмежується заспокоєнням звичайних потреб, щоб вона була сита, обута й вдягнена, в кращім випадку, чи вивчила лекції, ну й розуміється, щоб слухалася, не перечучи батьків” [4: 118].

Ураховуючи усі вищеперераховані чинники, корінь проблеми занепаду читальництва бачимо у недосконалої тогочасної системи освіти. Про це свідчить проголошення польською владою лютого “місяцем книги” (отже, проблема занепаду читальництва була не лише українською, а й польською). У рескрипті в справі устроєння “місяця книжки для молоді шкіл народних” від 14 грудня 1926 р., Ч. I – 18528/26 виданим Міністерством освіти у Варшаві було визначено ряд завдань і вказівок щодо організації і проведення у школах і бібліотеках відповідних заходів, при цьому конкретного плану чи вимог не було встановлено: “Міністерство не подає в тій справі ніякого подрібного пляну діяльності – бо не бажає обмежувати ними індивідуальної ініціативи народнього учительства, як головного фактора в тій акції” [10: 3]. Наявність цієї спільної для українців і поляків проблеми свідчить про невідповідне функціонування освітньої ланки, про недостатньо ефективну діяльність позашкільних закладів, що вимагало здійснення комплексних змін у галузі освіти: “Покищо існуюча у нас школа не задовольняє усім вимогам. Розуміється, зустрічаються і в нас розумні і поступові педагоги, що згладжують недостачі школи, але без корінної реформи – це лише хвилеве латання” [4: 118].

Висновки дослідження. Проблема занепаду читальництва є актуальною і у наш час, оскільки телебачення і комп’ютер в значній мірі замінили дітям спілкування з книжками. Вирішенню даного питання сприятиме використання досвіду галицьких педагогів, які ще у 1920-1930-х рр. ХХ ст. боролися із занепадом читальництва серед молоді Галичини. Їх практика свідчить, що з раннього дитинства батьки, а згодом і педагоги повинні формувати у дітей асоціацію книги з джерелом знань та мудрості. Це стане необхідною профілактикою занепаду читальництва та зниження популярності книги серед населення. Важливе значення у розв’язанні цієї проблеми також відіграє злагоджена і односпайна робота батьків, школи та позашкільних закладів. Цілеспрямована діяльність цих інститутів забезпечить комплексний і різнобічний вплив на учнів, а отже, і формування у дітей стійкої потреби у читанні та подальшому розвитку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вільшанецький З. Роля дитячої книжки у вихованні // Шлях виховання і навчання. – 1935. – Ч. 4. – С. 218-230.
2. Два листи В. Липинського до молоді // Поступ. – 1927. – січень-лютий. – С. 11-16.
3. Домбровський А. Книжка і письменність на село // Учительське слово. – 1936. – Ч. 2. – С. 1-3.
4. Дорошенко Н. Діточі бібліотеки // Життя і знання. – 1930. – С. 117-121.
5. Дорошенко Н. Жива бібліотека // Життя і знання. – 1931. – Ч. 10-11. – С. 302-305.
6. Зеленівський К. ...Хто ти? // Світ Дитини. – 1927. – Ч. 2. – С. 5
7. Іленко О. Лихолітте рідного слова // Учительське слово. – 1926. – Ч. 11. – С. 5-10.
8. Княжинський А. Доповняльна українська лектура у народній школі // Учительське слово. – 1939. – Ч. 11. (309) – С. 77-80.
9. Лисецький П. 10 місяців праці на “Живій Книжечці” // Шлях навчання і виховання. – 1927. – Ч. 2. – С. 5-7.
10. Місяць книжки для молоді // Шлях навчання і виховання. – 1927. – Ч. 2. – С. 1-4.
11. Народне читальництво (3 нагоди місяця книжки) // Учительське слово. – 1938. – Ч. 15 (294). – С. 209-212.
12. Питання авторства шкільних українських підручників // Учительське слово. – 1936. – Ч. 2. – С. 21-24.
13. Семчишин М. Домашня лектура в навчанні української мови в уселюдній школі // Учительське слово. – 1939. – Ч. 13. – С. 97-107.

ТРУДОВА ПІДГОТОВКА МОЛОДІ: ПРОРАХУНКИ ТА ШЛЯХИ ЇХ ПОДОЛАННЯ

У статті представлено аналіз причин падіння престижу трудової підготовки підростаючого покоління наприкінці ХХ століття, окреслено ряд проблем та шляхи їх подолання в умовах сьогодення.

The article gives the analysis of reasons of prestige sinking of working education of younger generation in the end of the 20th century, a number of problems and ways of their decision in modern conditions is described.

Кардинальні політичні та економічні зміни, що відбулися в нашій країні в останнє десятиріччя ХХ століття, не могли не вплинути на систему освіти України. Як наслідок, остання почала “підлаштовуватися” під потреби ринкових відносин, що охопили всі сфери життєдіяльності людини. Таке явище, з одного боку, стало досить закономірним і корисним, а з іншого, привело до змін у ціннісних орієнтаціях підростаючого покоління, зокрема до знецінювання трудової підготовки.

У значній частини сучасної молоді, на жаль, переважають споживацькі інтереси, майже відсутнє бажання працювати як у домашньому господарстві, так і на виробництві. Лише окремі представники підростаючого покоління мріють про опанування робітничими професіями, а більшість – про такі, які, на їхню думку, не вимагають значних зусиль для того, щоб отримати чималі прибутки.

На ці та інші проблеми, пов’язані з падінням наприкінці ХХ століття престижу трудової підготовки, вказували у своїх роботах видатні українські педагоги сучасності (В.Кремін, В.Сидоренко, О.Сухомлинська, Г.Терещук, Д.Тхоржевський та ін.), однак питання не тільки залишається невирішеним, а й потребує негайного розв’язання.

Мета даної статті – проаналізувати причини падіння престижу трудової підготовки підростаючого покоління наприкінці ХХ століття та окреслити шляхи подолання цього негативного явища.

Насамперед зауважимо, що раніше підростаюче покоління наслідувало старших у всьому. Навіть сюжети ігор діти вигадували за зразком реальних побутових ситуацій, копіюючи та відтворюючи при цьому дії дорослих людей. Сьогодні ситуація дещо змінилася.

На це звертає нашу увагу у своїх роботах В.Кравець. Зокрема, він пише: “Для сьогодення характерною є цікава метаморфоза – стара добра гра в “дочки-матері” трансформувалась у гру з лялькою Барбі. Маленька дівчинка вже не “баюкає” ляльку-пупса і не видумує з нею свої наївні історії. Барбі – це втілення цілого способу життя, за яким треба жити красиво й без проблем, орієнтуватися на те, що престижно і модно, та взяти від життя все можливе. Барбі не переживає, не конфліктує, не долає труднощі й не мріє про щось недосяжне. Граючи з Барбі, діти приходять “на все готове” [2: 178]. Можна було б продовжити думку В.Кравця у такий спосіб: під час гри з лялькою Барбі у дитини виникає бажання жити красиво, бути матеріально забезпеченою, але не докладати для цього жодних зусиль.

Формуванню саме такої життєвої позиції певною мірою сприяє і значна кількість телепередач. Більш того “згубний вплив телебачення на молодь став очевидним, адже воно значною мірою формує погляди глядачів на численні життєві проблеми, і навіть формує нездорові стереотипи” [5: 74].

На жаль, частина телеканалів України, які знаходяться у приватній власності, дбають, передусім, про інтереси та прибутки їхніх власників. Як наслідок, на телеекранах з’являються передачі, які є найбільш рейтинговими, але вони далеко не завжди спрямовані на формування у підростаючого покоління позитивних якостей, зокрема: поваги до людей

праці, готовності працювати на благо суспільства, любові до праці тощо. Натомість окремі телепередачі і значна кількість кінофільмів формують у молоді зневагу до праці, бажання використовувати працю найманих робітників в якомога більшій кількості випадків, прагнення отримати матеріальні блага за рахунок праці оточуючих людей або іншим, часто нечесним шляхом.

Негативний вплив на молодь, на нашу думку, має і позиція деяких батьків, які більшу частину домашньої роботи виконують самотужки, “оберігаючи” своїх дітей, вважають, що в період навчання у школі головна мета дитини – своєчасне та якісне виконання навчальних завдань з “основних” дисциплін. А трудове навчання до таких дисциплін не відносять ні батьки учнів, ні вчителі, ні шкільна адміністрація. Вони вважають його другорядним предметом.

Напевно така позиція педагогів та батьків склалася внаслідок процесів, які відбувалися, наприклад, у 30-ті роки ХХ століття і були пов’язані з підвищенням уваги до вивчення учнями основ наук, до підвищення рівня їх успішності, а отже, зі зміщенням акцентів від трудового навчання, від “реальних знань” у бік так званих “формальних знань”. Ці процеси зумовили відміну в 1937 році викладання в школах України ручної праці та звільнення з роботи вчителів труда [4].

Їм було запропоновано працювати інструкторами труда в інших установах системи Нарком освіти (дитячі будинки та школи з особливим режимом), класоводами молодших класів або пройти підвищення кваліфікації (у випадку, якщо працювати на цих посадах їм не дозволяла кваліфікація) [3: 7].

Ліквідовано також пришкільні земельні ділянки (циркуляр підписано 26.05.1937 р. народним комісаром освіти УРСР В.П. Затонським). Це відбулося після відповідної постанови РНК УРСР від 14.05. 1937 р. № 553. Було вирішено, що “в ряді шкіл ведення сільського господарства у великих розмірах на пришкільних земельних ділянках відвертає увагу директорів і завідувачів шкіл від їх прямого завдання – керівництва навчально-виховною роботою”. З огляду на це запропоновано: ліквідувати при всіх початкових, неповних середніх і середніх школах господарства; земельну площу пришкільних господарств, за винятком тої, що потрібна під індивідуальні городи учителів, передати іншим землекористувачам [1: 6].

Історія становлення освіти в Україні підтверджує, що час від часу керівні органи приймали аналогічні рішення, але згодом змінювали їх у той чи інший бік. Наприклад: у 80-ті роки ХХ століття у школах було запроваджено суспільно корисну виробничу працю, яка згодом зникла з навчальних планів; наприкінці 90-х років вирішено відновити навчально-дослідні земельні ділянки у середніх та позашкільних закладах освіти, але такі ділянки раніше вже існували в школах і плідно використовувалися, але були занедбані або “перепрофільовані” в попередні роки.

Так, у наказі № 248 “Про відновлення та розвиток навчально-дослідних земельних ділянок у середніх та позашкільних закладах освіти” від 4.07.1997 року зазначається, що значна частина закладів освіти, що мають навчально-дослідні земельні ділянки не повною мірою їх використовують. Окремі земельні ділянки перетворились в господарські угіддя, деякі знаходяться у занедбаному стані, половина ділянок не відповідають Положенню про навчально-дослідні земельні ділянки [6].

Ці та інші події привели наприкінці ХХ століття до поступового падіння престижу трудового навчання і виховання. До того ж у загальноосвітніх школах значно зменшилися темпи поповнення матеріально-технічної бази, а наявна в більшості випадків була застарілою або не працювала, зійшли нанівець зв’язки з підприємствами, суспільно корисна праця школярів подекуди перетворилася в нудний обов’язок, а гурткова робота почала менше приваблювати учнів. У цей період “найбільшою популярністю серед школярів, як правило, користувалися філологічний, іноземна мова, економічний та юридичний профілі, а техніко-виробничий профіль поступово втрачав свої позиції (у 1994-1995 навчальному році його викладали в 2094 закладах, а в 1999-2000 – лише в 1414)” [6: 68].

Як уже зазначалося, на падіння престижу трудової підготовки вказують багато вчених. Зокрема вони констатують, що “на сьогодні існує низький рівень суспільної оцінки предмета “Трудове навчання”, та визнають, що “така тенденція оцінки формувалася десятиліттями”. Разом із тим науковці окреслюють шляхи подолання цього негативного явища. В першу чергу вони пропонують “розв’язати проблему, що стосується вчительського персоналу з даної дисципліни” [7: 294].

Виникнення даної проблеми вчені пояснюють формуванням учительських кадрів для трудової підготовки за залишковим принципом. Тобто в разі потреби на посаду вчителя трудового навчання може бути прийнятий не фахівець, а будь-який учитель-предметник, якого приваблює ця робота або якому потрібне додаткове навантаження. Саме тому панує думка, що на цій посаді може працювати будь-хто [8].

Далі необхідно подбати про належне місце трудового навчання і виховання у навчально-виховному процесі сучасного загальноосвітнього закладу, про зміну громадської думки щодо престижу трудової підготовки та робочих професій, про матеріально-технічне та навчально-методичне забезпечення трудової підготовки підростаючого покоління, про залучення до організації останньої широкого кола фахівців (науковців, педагогів-практиків, представників виробничої сфери і громадськості тощо).

Варто також згадати історію становлення трудової підготовки в загальноосвітніх закладах України та ближнього зарубіжжя, віднайти в ній цікавий досвід, корисні ідеї, неординарні підходи, а також форми і методи трудової підготовки молоді, які можуть бути відновлені та використані в умовах сьогодення.

Однак треба пам’ятати і про “уроки минулого”. З цього приводу Сорока Т. та Терещук Г. справедливо зазначають наступне: “При розв’язанні сучасних теоретичних і практичних проблем трудової підготовки слід враховувати історичний досвід, “уроки історії”, системно підходити до аналізу явищ, враховуючи взаємодію багатьох факторів – політичних, соціально-економічних, науково-технічних тощо, усвідомлюючи, що рух ніколи не був тільки висхідним і прямолінійним” [7: 295].

На закінчення зазначимо, що від трудової підготовки молоді залежить майбутнє будь-якої держави, адже це не лише невід’ємна складова процесу формування особистості, а й основа добробуту та заможного життя нації. Саме тому проблема потребує детального вивчення і має стати предметом подальшого наукового пошуку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. До всіх обласних, окружних, міських і районних відділів Наросвіти. До всіх директорів і завідувачів шкіл УРСР. Про ліквідацію пришкольніх земельних ділянок // Збірник наказів та розпоряджень народного Комісаріату освіти Української РСР. – 1937. – № 11. – С. 6.
2. Кравець В.П. Гендерна педагогіка: Навчальний посібник. – Тернопіль: Джура, 2003. – 416 с.
3. Про розрахунки з викладачами труда. До всіх обласних, міських і районних відділів Наросвіти // Збірник наказів та розпоряджень народного Комісаріату освіти Української РСР. – 1937. – № 5. – С. 7-8.
4. Слюсаренко Н. Місце та зміст трудової підготовки молоді в загальноосвітніх школах України 1917-1937 рр. // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2006. – № 1. – С. 29-32.
5. Слюсаренко Н., Мороз Н. Телебачення як засіб формування моральної особистості // Молодь і ринок. – 2005. – № 3 (13). – С. 74-78.
6. Слюсаренко Н.В. Організація трудової підготовки школярів у загальноосвітніх школах України в 90-ті роки ХХ століття // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 43. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2006. – С. 64-69.
7. Сорока Т., Терещук Г. Підготовка вчителя трудового навчання в контексті вимог на рубежі ХХ –ХХІ століть: постановка проблеми // Інноваційні технології в професійній підготовці вчителя трудового навчання: проблеми теорії і практики: Зб. наук. праць. Вип. 1. / Полтавський державний педагогічний університет імені В.Г. Короленка. – Полтава: ПДПУ, 2006. – С. 293 – 297.
8. Юрженко В. Причини стагнації вчительської професії (На прикладі трудового навчання) // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2005. – № 4. – С. 8 – 10.

**ОЛЕКСАНДР ЗАЛУЖНИЙ ПРО ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ
ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ТЕСТІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ
ПРАКТИЦІ 20-30-Х РР. ХХ СТ.**

У статті представлено матеріали про Олександра Заслужного та його погляди на проблеми та перспективи використання методу тестів у педагогічній практиці 20-30-х рр. ХХ століття.

The article is devoted to Alexander Zasluzhny's views on the problems and prospects of the usage of test methods in the pedagogical practice of the 20-30s years of the XX century.

Формування інтелектуального та культурного потенціалу української нації потребує істотних змін у галузі освіти. Успішному розв'язанню цього завдання сприяє наукове обґрунтування інноваційних підходів до організації навчально-виховної діяльності, поєднання теоретичних пошуків з ретроспективним аналізом розвитку педагогічної думки минулого, її творчого осмислення та використання. Значною мірою це стосується величезного наукового та практичного спадку вітчизняної педології, знищеної після постанови 1936 р. „Про педологічні викривлення в системі Наркомосів”. Серед незаслужено забутих надбань української педології 20 – 30-х рр. ХХ ст. – метод тестів, який в останнє десятиліття активно розробляється в педагогічній теорії та використовується в практиці сучасної школи.

Деякі аспекти проблеми теоретичного обґрунтування та практичного використання методу тестів в українській школі 20-30-х років ХХ ст. знайшли своє відображення в дослідженнях Н.Гупана, І.Сірої, О.Сухомлинської, Н.Чорної, М.Ярмаченка та інш.

Перш ніж перейти до аналізу публікацій відомого українського педолога О.Залужного (1886 – 1941) щодо використання методу тестів в освітній практиці досліджуваного періоду, вважаємо за необхідне зупинитися на історії виникнення цього методу, який у сучасній педагогічній літературі трактується як “стандартизовані завдання, за результатами виконання яких роблять висновок про фізіологічні та особистісні характеристики, а також знання, вміння та навички” [3: 444].

Перші згадки про тести як науково обґрунтований метод виміру з'явилися у науковій літературі в кінці ХІХ ст. Родоначальником цього методу вважають відомого англійського вченого Ф. Гальтона, який у 1884-1885 роках провів серію іспитів для відвідувачів своєї лабораторії. Ним було обстежено 9337 чоловік віком від 5 до 80 років, у яких вимірювали швидкість реакції, вагу, силу кисті, ріст, гостроту зору, а також оцінювали здібності запам'ятовувати букви, розрізняти кольори. Хоча не всі іспити Ф. Гальтона можна назвати тестами з позиції сьогodнішньої науки, проте він зробив перший крок на шляху створення об'єктивних методів оцінки здібностей і властивостей особистості. Завдяки йому індивідуально-психологічні відмінності між людьми почали вивчати за допомогою кількісних методів. Цей напрямок був підтриманий і іншими вченими. Д. Кеттелл на відміну від Ф. Гальтона, що досліджував сенсомоторні реакції, розробив батареї інтелектуальних тестів і за допомогою тахистоскопа вимірював обсяг уваги та феномени антиципації.

Значним кроком уперед в порівнянні з тестами Ф. Гальтона і Д. Кеттелла були розроблені й апробовані у лабораторії А. Біне тести інтелекту для дітей різного віку, що послужили серйозною базою для розвитку цілого напрямку інтелектуального тестування. Подальший розвиток цей напрямок набув у Стенфордському університеті, де були розроблені загальновідомі Стенфорд-Біне тести. Для оцінки точності завдань тестів автори використовували два головні критерії: 1) складність завдань, що визначалась на групах дітей різного віку 2) інформація, про ступінь збігу результатів тестування з думкою викладачів.

Для мінімізації похибок вимірів А. Біне і Т. Сімон запропонували використовувати стандартні інструкції щодо проведення тестування.

У 1919–1921 рр. науковою психологічною комісією США була розроблена серія “Національних тестів”, запропонованих для застосування у всіх народних школах. Метою запровадження тестових досліджень на думку авторів було: розподілити дітей на підгрупи залежно від розумових здібностей; допомогти вчителю орієнтуватися в індивідуальних особливостях дітей, з якими вчитель починає працювати вперше; розкрити індивідуальні причини непристосованості учнів до класної роботи і до шкільного життя; сприяти справі професійної орієнтації дітей з метою попереднього добору придатних до більш висококваліфікованої праці [5: 124].

У середині 20-х тести почали застосовуватись спочатку у вітчизняних наукових дослідженнях, а пізніше цей метод поширився на практику шкіл та інших дитячих установ. Це співпало у часі з розквітом педології, яка менш, ніж за десятиліття стала першою в списку наук, що пізніше назвуть репресованими. Разом з педологією в 1936 р. будуть заборонені й тести як “буржуазні і шкідливі”.

А в 20-х роках цей метод був одним із самих об'єктивних критеріїв оцінки роботи школи. На його основі визначався рівень успішності дітей; давалися прогнози здатності дітей до оволодіння знаннями та навичками, конкретні дидактичні і виховні рекомендації для педагогів. Тестування проводилися в класному колективі, у природних для школярів умовах; іспити ставали масовими, а результати можна було статистично обробити. Дані тестів дозволяли не тільки дати оцінку успішності учнів, але й роботи педагогів і школи в цілому. Результати тестування вважалися підставою для психологічного діагнозу, прогнозу подальшого розвитку дитини з визначенням для нього соціальної ніші і повинні були впроваджуватися у соціальну практику. У цей період були розроблені оригінальні вітчизняні тести, аналогічні тестам А. Біне. Метод тестів визнавався основним, специфічним методом педології, який за висловом П.Блонського „перетворює педологію з науки про все і суб'єктивно міркуючої, у науку, що вивчає реальну дійсність“ [5: 126].

Застосування методу тестів у шкільній практиці сприймалось педагогічною громадськістю неоднозначно. Уже у середині 20-х років у вітчизняній педагогічній періодиці з'явилося ряд публікацій з аргументами як за так і проти застосування цього методу в педології. Узагальнивши критичні зауваження, можна звести їх до таких основних позицій: тести мають чисто експериментальний характер; тести враховують не процес, а результат процесу; тести поверхневі не дають пояснення механізму поведінки дитини; критикувався стандартизований ухил за рахунок статистичного методу; .

У цілому у вітчизняній педагогічній думці 20-х – початку 30-х років, як свідчить педагогічна періодика, можна прослідкувати три основні погляди на застосування методу тестів:

- принципово відкидалося застосування тестування (А.Залкінд, С.Моложавий);
- допускалося обмежене застосування тестів (з чітким визначенням умов проведення тестування та кількості охоплених ним учнів) при обов'язковій перевазі інших методів дослідження (О.Залужний);
- визнавалася необхідність широкого впровадження тестів у дослідженнях і практичній роботі (П.Блонський).

Активним учасником дискусії був відомий український рефлексолог, педолог, педагог Олександр Самійлович Залужний, який попри своє критичне ставлення до необмеженого використання методу тестів у шкільній практиці багато зробив для його адаптації та популяризації.

У 1926 році у журналі „Шлях освіти” була опублікована ґрунтовна праця педолога „Метод тестів у нашій школі”, у якій він, проаналізувавши зарубіжний досвід, спробував дати відповідь на актуальні для школи та педагогічної науки питання: „1. Чи може методика тестів зайняти будь-яке місце в нашій науковій педагогіці, і коли може, то яке? 2. Що дає і

що може дати ця методика в наших умовах, і яке відношення до неї повинно бути з боку нашого педагога та органів освіти?” [1: 63].

О.Залужний, зробивши короткий огляд досліджень західних вчених (А. Біне, Е. Торндайка, Ч. Спірмена, Л. Термана, Ф. Фрімана, Е. Меймана), прийшов до висновку, що “...питання вивчення дитини, як об’єкта педагогічного впливу надзвичайно складне, але воно не вичерпує собою всіх педагогічних проблем і тому ми повинні вважати за односторонню і цілком помилкову позицію американської педагогічної та психологічної преси, яка всю увагу звертає на тестування і майже зовсім не зупиняється на інших питаннях” [1: 64]. На думку О. Залужного основними методами педагогіки мають бути спостереження та експеримент, а метод тестів може використовуватись лише як допоміжний і тільки за умови перевірки його результатів даними спостереження. Педолог зазначав, що навіть найкраще складені тести не зможуть замінити наукового спостереження, результати якого будуть там, де це можливо перевіряється експериментом. Ці методи повинні бути в педагогіці основними, разом із соціологічним методом, який дає можливість зрозуміти поведінку дитячого колективу і поведінку дитини в соціумі [1: 64; 4: 174].

Суттєвим недоліком методу тестів педолог вважав неможливість оцінити процес розвитку, адже доступними для аналізу при тестуванні може бути лише результат процесу, що не дає досліднику можливості описати поведінку. „Таких тестів, які давали б нам можливість все це зробити, немає та навряд чи вони коли-небудь і зможуть бути збудовані”. Таким чином, за допомогою тестів “вимірюється не сам процес поведінки, а ті “установки” організму, які він набув і які детермінують його поведінку й тому дають можливість передбачити поведінку ...в певних умовах ”, що є корисним для педагогічної практики [1: 75].

На думку автора статті для того, щоб правильно використовувати метод тестів у освітній практиці, слід перш за все розв’язати проблему обдарованості. Даючи короткий огляд західних теорій обдарованості, О.Залужний спробував співвіднести їх з сучасними йому вітчизняними підходами, зазначивши, що “теорія Спірмена-Термана цілком стоїть на біологічному ґрунті, тоді як теорія Торндайка більш наближається до соціального напрямку, найближче стоїть до рефлексологічного тлумачення тестування” [1: 70]. Зазначивши, що хоча проблему обдарованості ще не можна вважати за розв’язану, автор намагався дати пояснення обдарованості з точки зору досягнень рефлексології. Слід зазначити, що О.Залужний і сам стоїть на позиціях рефлексології і визначення тестів дав саме під цим кутом зору, зазначаючи, що „всякий тест є той подразник, який визиває у людини той чи інший комплекс рефлексів” [1: 75]. На противагу прихильників біогенетичного напрямку, Олександр Самійлович вважав, що обдарованість не є вродженою якістю дитини. На його думку потрібно раз і назавжди відмовитись від думки, що тестами можна виміряти природжену обдарованість, бо „...ми можемо виміряти тільки формальні знання, звички, запас соціального досвіду, здібність користуватися аналогіями й протилежностями, здібність до абстрагування тих чи інших однакових рис в різних речах, уміння користуватися арифметичними діями. Всі ці здібності є результат треніровки й навчання або в школі, або в житті” [1: 82].

Таким чином, заперечуючи доцільність використання тестів інтелекту (згідно їх класифікації у сучасній психологічній науці), Олександр Самійлович вважав за доцільне широко використовувати тести досягнень „там де по тим чи іншим причинам не можна поставити спостереження, не можна обрахувати об’єктивного досягнення другими засобами, методика тестів дасть можливість виміряти досягнення” [1: 74]. Думка про те, що тести досягнень дають інформацію про рівень засвоєних учнями знань, виявляють недоліки навчання, дають напрямок подальшої роботи з учнями, допомагають пристосувати процес навчання до потреб індивіда, а також забезпечують мотивацію навчання, актуальна і сьогодні.

На думку педолога, мають право на існування і корисні для практичного використання тести для вимірювання “професійних здібностей”. Але використовувати їх слід

не для встановлення природжених здібностей, а для з'ясування чого “бракує у фізіологічному апараті людини” для виконання того чи іншого виду діяльності [1: 85].

У статті О.Залужний наводить приклади тестових завдань та подає статистику проведених Харківським Кабінетом Соціальної Педагогіки обстежень, порівнюючи результати з російськими і американськими школами. Аналізуючи використання індивідуальних і групових тестів, автор надає перевагу груповим, зазначаючи, що за досить короткий час можна обстежити велику кількість учнів. Проте вагомим недоліком цих тестів, який може створити певні проблеми у масовому впровадженні в практику є – формуляри, що дорого коштують. Крім того формуляри не можуть масово друкуватись для всієї країни, оскільки тести для вимірювання розвитку, на думку автора, потрібно пристосовувати до тих умов, в яких живуть діти “ми повинні мати окремі тести для міських і окремі для сільських дітей, окремі для дітей Чернігівщини й дітей Херсонщини...” [1: 83]. Тому, вважає педолог, слід працювати над розробкою і перевіркою безформулярних тестів. Індивідуальні тести “можуть використовуватись лікарями для обслідування дефективних і відсталих з одного боку і найбільш розвинених з другого”, проте їх не доцільно використовувати у школі, оскільки обстеження дитини вимагає багато часу та потребує високої підготовки дослідника [1: 83].

Проблема підготовки педологів до роботи з тестами хвилювала О.Залужного і він неодноразово повертався до неї в своїх публікаціях, наголошуючи на обов'язковому введенні в навчальні плани ВУЗів та курсів перепідготовки вчителів предметів, які б знайомили студентів та слухачів з методом тестів. Слід зазначити, що саме непрофесійні часто політизовані дії деяких педологів та педагогів, що проводили тестування, підривали авторитет педології. Масові тестові обстеження, що не підкріплювалися серйозною перевіркою якості інструментарію, а на їх підставі переведення деяких учнів у класи для розумово відсталих дітей призводили до критики тестів як громадськістю, так і науковцями. Розуміючи це, Олександр Самійлович активно виступав проти “тестоманії” (некритичного масового використання тестів), наголошував на необхідності перевірки існуючих і виробленні нових більш досконалих методик, беручи до уваги “той величезний досвід, який в цій галузі склався в других країнах” [1: 85; 2: 70].

Уведення масового контролю знань школярів співпало з періодом зміцнення тоталітарного режиму Сталіна, з його прагненням прямо підкорити собі роботу Наркомпросів. 1930-ті роки були роками драматичних подій в педології, апогеєм яких стала постанова ЦК ВКП(б) “Про педологічні викривлення в системі Наркомпросів” (1936). Оскільки тести вважалися основним методом педології, то відмовивши в науковості педології, керівники педагогічної науки тих років також відмовилися визнати науковість тестів. Майже сорок років тривала заборона на тести, що загальмувало розвиток педагогічної науки, позбавивши її передумов для розробки одного з кращих методів контролю знань.

“Можна сприймати чи заперечувати наукові ідеї, високо оцінювати чи, навпаки, вважати їх такими, що мають лише історичне значення, але не можна допускати знищення науки, оскільки це завжди є свідченням рабської суспільної свідомості і неминучої катастрофи в майбутньому” [6: 80].

ЛІТЕРАТУРА:

1. Залужний О. Метод тестів у нашій школі // Шлях освіти. – 1926. – №1. – С.63-85.
2. Залужний О. Педологія на Україні після Жовтня // Комуністична освіта. – 1932. – №10. – С.69-84.
3. Педагогічний словник / За ред. Дійсного члена АПН України Ярмаченка М.Д. – К.: Педагогічна думка, 2001. – С.444.
4. Сухомлинська О. Залужний Олександр Самійлович / Українська педагогіка в персоналіях: У 2 кн. Кн. 2.: Навч. посібн. / За ред. О.В.Сухомлинської. – К.: Либідь, 2005. – С. 170-176.
5. Шварцман П.Я., Кузнецова И.В. Педологія // Репрессированная наука. Выпуск 2. – С-Пб.: Наука, 1994. – С.121-139.
6. Фрадкин Ф.А. Педологія: мифы и действительность. – М.: Знание, 1991. – 80с.

ВИТОКИ І ПОНЯТТЄВО-ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ АПАРАТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ІННОВАТИКИ

У статті окреслено витoki педагогічної інноватики як науки про інноваційні процеси в освітній галузі. Схарактеризовано основні наукові підходи до визначення категорій педагогічної інноватики.

The sources of pedagogical innovation as the sciences about innovative processes in educational branch is concerned in this article. The basic scientific approaches to definition of pedagogical innovation categories are characterized.

Постановка проблеми. Масовий перехід від школи традиційної до школи, що працює в інноваційному режимі, поставив перед педагогічною наукою України та країн близького зарубіжжя завдання щодо теоретико-методологічного осмислення та узагальнення накопиченого інноваційного педагогічного досвіду.

Інноваційна педагогічна діяльність має бути предметом дослідження педагогічної інноватики. Але в українській педагогіці такої галузі педагогічного знання ще не існує. У поодиноких дослідженнях вітчизняних науковців (Л. Даниленко, Н. Клокар, О. Козлової, Г. Кравченко та ін.) обговорюються лише окремі положення загальної педагогічної інноватики, визначаються лише певні категорії цієї науки.

Тому **метою** нашої статті є аналіз і узагальнення результатів наукових досліджень українських і зарубіжних учених з питань визначення основних положень педагогічної інноватики.

Зарубіжна педагогічна інноватика як наука про інноваційні процеси в освітній галузі бере свій початок з кінця 50-х років ХХ ст., коли процеси реформування і розвитку освіти стали предметом спеціального вивчення західних вчених. Її витoki містяться в загальній інноватиці, предметом якої первісно були економічні та соціальні закономірності створення й розповсюдження науково-технічних новацій. Але достатньо швидко до сфери інтересів загальної інноватики ввійшли й соціальні новації, перш за все, нововведення в організаціях і підприємствах. Тому наприкінці 50-х років ХХ ст. інноватика стала галуззю міждисциплінарного вивчення нововведень.

Міждисциплінарні дослідження інновацій у СРСР розпочалися з вивчення проблем освоєння організаціями технічних новацій. Наприкінці 70-х – початку 80-х років ХХ ст. у Радянському Союзі з'явилися перші дослідницькі групи з питань інноваційної політики, які діяли на постійній основі (група у Всесоюзному науково-дослідному інституті системних досліджень – Н. Лапін, А. Пригожин, Б. Сазонов, В. Толстой та ін.; група естонських соціологів – Ю. Вооглайд, А. Рейнер та ін.) [5].

Становлення *західної педагогічної інноватики* пов'язують із п'ятдесятима роками ХХ ст. У працях західних авторів розглядаються теоретичні та практичні аспекти освітніх інновацій. Зокрема, у дослідженнях американських та англійських педагогів (Х. Барнет, Дж. Бассет, Н. Гросс, Р. Едем, Е. Роджерс, Д. Чен та ін.) аналізуються закономірності та умови розповсюдження освітніх новацій, питання управління інноваційними освітніми процесами [8]. Водночас, незважаючи на півсторічний розвиток, західна педагогічна інноватика, маючи суто прагматичне спрямування, і сьогодні характеризується недостатньою методологічною та теоретичною обґрунтованістю.

Серед надбань західної педагогічної інноватики відзначимо в першу чергу розробки в галузі її складової частини – педагогічної дифузії, яка вивчає процеси сприймання педагогічних інновацій освітянським співтовариством і широкою громадськістю, а саме: досліджує закономірності розповсюдження нововведень; виявляє сутнісні риси та специфічні особливості функціонування педагогічного співтовариства як інноваційного середовища;

розробляє типологію процесів освоєння нового в освітній галузі; вивчає умови та шляхи формування готовності педагогічного співтовариства й соціуму до сприйняття та оцінки педагогічних інновацій тощо [8].

В Україні та країнах близького зарубіжжя перші кроки в процесі становлення педагогічної інноватики було зроблено в останнє десятиріччя ХХ ст. (Л. Даниленко, Ю. Коноржевський, В. Лазарев, Л. Подимова, О. Попова, М. Поташник, В. Сластьонін, О. Хомерики Н. Юсуфбекова та ін.). Зокрема, виявлено рушійні сили модернізаційних перетворень у системі освіти, досліджено закономірності перебігу інноваційних процесів в освітній галузі, розпочата робота щодо визначення понятійно-термінологічного апарату педагогічної інноватики, здійснено класифікацію педагогічних нововведень, виявлено структуру інноваційної діяльності, надано характеристику окремих педагогічних інновацій тощо.

Історико-генетичний аналіз походження та розвитку терміна “інновація” здійснено в працях українських і зарубіжних учених К. Ангеловські, Л. Подимової, О. Попової, В. Сластьоніна та ін. [1; 3; 4; 6].

Вони відзначають, що поняття “інновація” (лат. *in* – в, *novus* – новий), яке вперше було введено до наукового обігу в культурології ХІХ ст., спочатку трактувалось як залучення деяких елементів однієї культури до іншої. Це його значення і дотепер зберігається в етнології. Проте вже на початку ХХ ст., коли почала інтенсивно розвиватися нова галузь технічного знання – наука про технічні нововведення у сфері матеріального виробництва, під інновацією стали розуміти нововведення.

Сьогодні в педагогічній інноватиці співіснують найрізноманітніші підходи до визначення її системоутворювальної категорії. “Американці Білл і Болен визначають нововведення як зміну, що містить у собі не тільки зміну матеріалу, але й комплекс змін у погляді на його використання; німець Найхоф – як процес, що розпочинається ідеєю та впливає на зміни, завершуючись або їх освоєнням, або їх запереченням з боку споживачів; у загальній югославській енциклопедії інновацію визначають як новацію, оновлення, практичне використання технічних і технологічних досягнень”, – відзначає польська вчена, підкреслюючи неузгодженість позицій науковців у питаннях визначення поняття “інновація” [1: 37]. При цьому К. Ангеловські, розглядаючи поняття “педагогічна інновація”, “педагогічне нововведення”, “інноваційна педагогічна діяльність” як синонімічні, визначає їх як “зміни, спрямовані на удосконалення та розвиток виховання й освіти” [Там само].

Означені поняття розглядаються як тотожні і в російській педагогічній інноватиці. Проте більшістю російських науковців (Ю. Коноржевський, В. Лазарев, А. Лоренсов, Л. Подимова, М. Поташник, В. Сластьонін, О. Хомерики, Н. Юсуфбекова та ін.) вони трактуються інакше, ніж К. Ангеловські.

Так, у працях Л. Подимової та В. Сластьоніна, які здійснюють аналіз основних понять педагогічної інноватики із системних позицій, зустрічається таке тлумачення категорії “інновація”: “Інновація – це динамічна система, яка характеризується як внутрішньою логікою, так і закономірним розвитком у часі її взаємовідносин із навколишнім середовищем (життєвий цикл)” [6: 17].

Водночас усі російські науковці наголошують на необхідності розмежування таких основних категорій педагогічної інноватики, як “інновація” (“нововведення”) і “новація”. Порівнюючи ці дефініції досліджуваного поняття за змістом, А. Лоренсов, М. Поташник і О. Хомерики відзначає, що “у науковій літературі розрізняють поняття “новація” або “новий засіб” (вони вважаються синонімами) та “інновація”, “нововведення”. Новація – це саме засіб (новий метод, методика, технологія, програма тощо), а інновація – це процес освоєння цього засобу” [7: 6].

Перші кроки робить сьогодні українська педагогічна інноватика, подаючи своє тлумачення названих вище категорій. Так, О. Попова, ставлячи під сумнів наукову коректність основ, за якими здійснюється розмежування понять “педагогічна інновація” і “педагогічна новація” в російській педагогічній інноватиці, підкреслює: “Ці поняття за

словотворенням є спорідненими, але в них, на наш погляд, є суттєва різниця. Результатом упровадження педагогічних новацій є локальні поліпшення якості навчально-виховного процесу, а педагогічні інновації приводять до кардинального реформування останнього” [4: 12]. При цьому поняття “педагогічна інновація” та “інноваційна педагогічна діяльність”, що розглядаються О. Поповою як синонімічні, трактуються вченою, як “цілеспрямоване та кероване внесення прогресивних змін в освітню практику шляхом створення, розповсюдження та освоєння новостворень” [3: 29].

Приклади трактувань понять “інноваційна діяльність” (“інновація”), (“педагогічна інновація”) у загальній і педагогічній інноватиці наведено в табл. 1.

Цікавою є позиція Л. Даниленко, яка вважає доцільним розрізняти поняття “освітня інновація”, “педагогічна інновація”, “науково-виробнича інновація” та “соціально-економічна інновація”. Освітня інновація, на думку української вченої, є нововведенням, що включає педагогічну, науково-виробничу та соціально-економічну складові. При цьому педагогічна інновація розуміється Л. Даниленко як “нововведення в навчальному й виховному процесах, науково-виробнича інновація – як “нововведення у галузі розробки сучасних матеріально-технічних пристроїв для закладів і установ освіти”, соціально-економічна – як “нововведення в правовому та економічному забезпеченні системи освіти” [2: 97].

Таблиця 1.

Визначення категорії “інноваційна діяльність” (“інновація”), інноваційна педагогічна діяльність (“педагогічна інновація”) в наукових джерелах

Інноваційна діяльність (інновація) / інноваційна педагогічна діяльність (педагогічна інновація) – це	Автори
зміни, що спрямовані на вдосконалення та розвиток виховання й освіти	К. Ангеловські
зміна, що містить у собі не тільки зміну матеріалу, але й комплекс змін у погляді на його використання	Х. Білл, С. Болен
інновація – процес змін	Дж. Вронський
“пряма калька з англійського слова “innovation”, що означає нововведення, новину, новаторство	Ю. Гільбух, М. Дробноход
“процес внесення якісно нових елементів в освіту”	Л. Даниленко
комплексний процес створення, розповсюдження та впровадження нового практичного засобу (новації)	Н. Лапін
комплексна діяльність, спрямована на створення (народження, розробку), використання й розповсюдження нового (новацій) у педагогічній теорії та практиці	А. Лоренсов та ін.
процес, що розпочинається ідеєю та впливає на зміни, завершуючись або їх освоєнням, або їх запереченням з боку споживачів	К. Найхоф
результат творчого пошуку оригінальних, нестандартних рішень різноманітних педагогічних проблем	В. Паламарчук
мислєдіяльнісна форма педагогічної діяльності, яка забезпечує впровадження нововведень в освітні процеси	О. Попова
перехід деякої системи з одного стану в інший	А. Пригожин

Не заперечуючи можливості такого підходу до визначення співвідношення між основними категоріями педагогічної інноватики, ми вважали за доцільне ґрунтуватися на інших позиціях. Зокрема, педагогічну інновацію ми розглядаємо як родове поняття по відношенню до категорій “освітня інновація”, “науково-виробнича інновація в навчальному закладі” тощо, оскільки педагогіка як галузь наукового знання включає в себе як теорію виховання, дидактику, так і менеджмент освіти.

Узагальнення матеріалів, наведених у статті, дозволило дійти **висновку** про доцільність трактування категорії “інноваційна освітня діяльність (“освітня інновація”) як комплексної діяльності, спрямованої на створення новацій в освітньому (навчально-виховному) процесі, їх розповсюдження та впровадження в практику роботи навчальних закладів.

До **подальших напрямів** дослідження зазначеної проблематики маємо віднести увесь спектр питань, пов’язаних з визначенням закономірностей, принципів і основних положень педагогічної інноватики.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ангеловски К. Учителя и инновации. – М.: Просвещение, 1991. – 159 с.
2. Освітній менеджмент: Навч. посібник / За ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. – К.: Шкільний світ, 2003. – 400 с.
3. Попова О. В. Розвиток інноваційних процесів у середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладах України в ХХ столітті: Дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. – Харків, 2001. – 468 с.
4. Попова О. В. Інновації в сучасній педагогічній теорії та практиці // Педагогіка та психологія: Збірник наукових праць / За заг. ред. акад. І. Ф. Прокопенка, чл.-кор. В. І. Лозової. – Харків: ХДПУ, 1999. – Вип. 9. – С. 10-15.
5. Пригожин А. И. Нововведения: Стимулы и препятствия: Социальные проблемы инноватики. – М.: Новая школа, 1989. – 310 с.
6. Слостенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: Инновационная деятельность. – М.: ИЧП “Изд-во Магистр”, 1997. – 308 с
7. Хомерики О. Г., Поташник М. М., Лоренсов А. В. Развитие школы как инновационный процесс: Методическое пособие для руководителей образовательных учреждений / Под ред. М. М. Поташника. – М.: Новая школа, 1994. – 64 с.
8. Rogers E. Diffusion of innovation. – San Fransisco: Free Press, 1983. – 341 p.

Розділ 2

Теорія і практика навчання

ПРОБЛЕМА УРОКУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В СУЧАСНІЙ ЛІНГВОДИДАКТИЦІ

У статті розглядаються особливості уроку української мови, викликані настановами Державного стандарту базової і повної середньої освіти в Україні й тими інноваціями, що сприяють удосконаленню навчально-виховного процесу в сучасній школі.

The peculiarities of Ukrainian lesson, caused by instructions of the State standard of basic and secondary education in Ukraine and innovations that promote the improving of training and educational process in modern school have been analysed in the article.

Сучасний урок мови – це насамперед урок, на якому вчитель уміло використовує всі можливості учня, весь його творчий потенціал з метою активного розумового розвитку, глибокого й усвідомленого засвоєння лінгвістичних понять, формування комунікативної компетентності та морально-вольових якостей, а отже, виховання мовної особистості.

Проблема уроку постійно залишається в центрі уваги дидактів та методистів. Це і зрозуміло. Адже від того, як проводяться уроки, який їхній зміст, структура і методичне забезпечення, як підготовлений сучасний учитель до проведення уроку і як володіє його технологією, залежить успіх реалізації мовної освіти в Україні.

Урок був і залишається основною формою навчання й виховання колективу учнів за певною програмою. За оптимальної організації він забезпечує міцне й усвідомлене засвоєння навчального матеріалу, формування знань, умінь і навичок.

Удосконалення й реформування мовної освіти вимагає зміни в структурі й організації уроку. Кожний новий етап у розвитку освіти впливає на технології уроку. Сучасний урок мови є відображенням того, як поєднання традиційності та новацій у дидактиці, лінгводидактиці впливають на його зміст, цілі, структуру й організацію. Ці проблеми знайшли відображення в працях багатьох учених (М.Баранов, О.Біляєв, Н.Голуб, Т.Донченко, С.Караман, Т.Ладиженська, В.Панов, М.Пентиліук, К.Плиско, О.Текучов, О.Хорошковська та ін.), не залишаються байдужими до цієї проблеми й учителі-практики. На сторінках науково-методичних часописів вони пропонують оригінальні розробки уроків української мови в школах різних типів.

Головною метою нашої статті є з'ясування сутності сучасного уроку української мови, його ролі, місця і завдань у навчально-виховному процесі.

Сучасний урок української мови – поліфункціональне, багатоаспектне явище в навчально-виховному процесі. Він характеризується низкою особливостей.

Найголовніша – виховання мовної особистості, національно свідомого громадянина України. На уроці реалізуються когнітивно-комунікативний діяльнісний, українознавчий, функціонально-стилістичний та інші аспекти навчання мови. Саме вони забезпечують комплексний підхід до навчання і виховання, реалізацію найголовніших цілей – дидактично-розвивальної та виховної. На уроці розкривається краса й багатство української мови та створюються умови для їх засвоєння учнями і користування у своїй комунікативній діяльності.

Уроки про багатство української мови, її роль у розвитку культури нашого народу, долученні до шедеврів світової літератури, ознайомленні з історією, традиціями свого та інших народів активно впливають на формування національно свідомої, патріотично налаштованої особистості, що з повагою ставиться до інших народів, їхніх мов та культур.

Сучасний урок активно впливає на розвиток пізнавальних і творчих здібностей особистості. Він дозволяє реалізовувати ідеї когнітивної [6] та комунікативної методик, перевести їх у практичну площину [7]. А це означає, що саме на уроці велика увага приділяється розвиткові пізнавальної діяльності учнів, логічного і критичного мислення,

творчих умінь і навичок. Це передбачено Державним стандартом базової і повної середньої школи. Отже, сучасному школяреві необхідні знання, уміння і навички пізнавального і творчого типу, розвиток яких здійснюється на уроках української мови.

Ще однією особливістю уроку є його мовленнєва спрямованість. Робота з розвитку зв'язного мовлення кінцевою метою має мовленнєву готовність учнів, сформованість їхньої комунікативної компетенції. Досягти цього можна, розвиваючи пізнавальні і творчі здібності учнів на всіх етапах навчання мови.

На уроках української мови здійснюється моральне, естетичне та етичне виховання, що передбачає особистісний підхід до навчання. Адже рідна мова є саме тим навчальним предметом, що дозволяє виховувати глибоко моральну, гуманну, духовно багату особистість, здатну творити добро і протистояти злу.

Засвоєння мовної системи, її виражальних засобів позитивно впливає не тільки на формування його загальнолюдських моральних якостей та національного менталітету громадянина України. Перед уроками української мови стоїть завдання виховувати естетичне ставлення до самої мови як феномену людства й витвору народу.

Для естетичного виховання важливим є мовний матеріал, що використовується вчителями на уроках. Він має мати естетичну вартість і активно впливати на виховання в учнів відчуття прекрасного, приносити естетичне задоволення й викликати позитивні емоції, “влити в молоду душу, – як зазначав В.Сухомлинський, – відчуття краси й емоції, які вклав народ у слово, творячи й відшліфовуючи його протягом століть” [8: 4].

Мовний матеріал повинен бути репрезентований взірцевими текстами. Сприйняття текстів-взірців – обов'язкова умова сучасного уроку. Щоб навчитися створювати власні висловлювання, учень повинен навчитися сприймати й аналізувати тексти різних стилів, типів і жанрів. Саме на уроці виховується кваліфікований читач і слухач. Тому слід пам'ятати, що найкращий текст не розв'яже завдань естетичного й етичного виховання, якщо не буде повноцінного, грамотного його сприйняття.

Сучасна методика активно популяризує ідею проведення уроків на текстовій основі, що забезпечує сприйняття й відтворення тексту в єдності змісту (смислу) і форми. Відомі праці методистів, психолінгвістів науково обґрунтовують використання текстів на уроках мови (Т.Донченко, І.Зимня, О.Казарцева та ін.), що полегшує роботу вчителів над текстом на уроках різних типів, дозволяє формувати комунікативні уміння й навички учнів на сучасних наукових засадах.

Аналіз текстів на уроках української мови потребує уваги до лексичного багатства, питомої ваги української лексики, значна частина якої була незаслужено вилучена із словникового складу.

Особливістю сучасного уроку залишається співвідношення теорії і практики в навчальній діяльності учнів. Це один із пріоритетів Концепції мовної освіти в 12-річній школі, де, зокрема, відзначається “посилення практичної спрямованості навчання мови, орієнтація на різнобічний мовленнєвий розвиток, послідовне вдосконалення всіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності” [4: 16]. Таке співвідношення теорії і практики зумовило переміщення наскрізних змістових ліній мовного компонента освітньої галузі “Мови і літератури” – мовленнєва, мовна, соціокультурна, діяльнісна (стратегічна) у Державному стандарті мовної освіти. Пріоритетною є мовленнєва змістова лінія, що передбачає вироблення та вдосконалення умінь і навичок у всіх видах мовленнєвої діяльності. Мовна теорія залишається основою формування означених умінь і навичок. Для уроку української мови, таким чином, залишається актуальним модуль-блокове компонування теоретичного матеріалу, його “стиснення” й активна опора на принцип спадкоємності.

Особливістю сучасного уроку мови є реалізація внутрішньо- і міжпредметних зв'язків, що передбачено чинними програмами. Ідея внутрішньопредметних зв'язків не нова. Вона порушувалася багатьма лінгводидактами (Я.Мельничайко, В.Озерська, М.Пентилюк, Н.Чорноусова та ін.). Досягання означених зв'язків забезпечує осмислення мовної системи як цілісності, що має складну структуру, елементи якої злагоджено функціонують у

висловлюваннях (усних і письмових) різних стилів, типів і жанрів. Дотримуючись внутрішньопредметних зв'язків на уроках мови, учитель організовує наскрізне повторення вивченого, реалізує функціонально-стилістичний та комунікативно-діяльнісний підходи до навчання мови. Не менш важливим є дотримання міжпредметних зв'язків, що здійснюється на багатьох уроках української мови, зокрема вступних та уроках розвитку зв'язного мовлення. Реалізація цих зв'язків впливає на осмислення учнями функцій української мови, насамперед комунікативної, пізнавальної (когнітивної), морально-етичної, естетичної, розвивальної, особистісно визначальної та ін.

Для сучасного уроку мови характерними є узагальнення й систематизація знань, умінь і навичок. Актуальною в цьому аспекті є систематизація мовленнєвознавчих понять, що лежать в основі формування мовленнєвої компетенції учнів. Традиційно узагальнювалися лінгвістичні знання і значно менше уваги приділялося знанням з теорії тексту, стилістики, культури мовлення. Вважалося, що вправи замінять теорію й учні спонтанно формуватимуть мовленнєві вміння й навички. Однак цього замало. Шкільні програми передбачають обов'язкове засвоєння мовленнєвознавчих понять і термінів, що значно полегшує формування комунікативних умінь і навичок.

На сучасному уроці мови необхідно постійно актуалізувати, розширювати й систематизувати знання, уміння й навички, що забезпечують формування всіх різновидів комунікативної компетенції – мовленнєвої, мовної, соціокультурної та діяльнісної (стратегічної).

Отже, сучасний урок слід розглядати як складну організаційно-педагогічну систему, що включає взаємопов'язані компоненти, у центрі якої знаходяться суб'єкти навчально-виховного процесу – учні.

З усього сказаного випливає висновок: сучасний урок рідної мови – плід майстерності і творчості вчителя-словесника, його професійності, ґрунтовних знань рідної мови, літератури, історії, мовознавства, народознавства, його патріотизму. Критерії сучасного уроку рідної мови відбивають ті зміни, що відбуваються в системі освіти, та рівень розвитку методичної науки.

Серед найголовніших критеріїв сучасного уроку варто виділити такі:

- розвивальний потенціал уроку;
- використання активних методів і засобів навчання, викладання теоретичного матеріалу великими частинами (блоками);
- проблемне та інтерактивне навчання;
- раціональне використання навчального часу (мотивація навчальної діяльності, індивідуалізація навчання, співпереживання за результати праці, самовираження кожного учня);
- системність знань учнів (повторення й узагальнення і систематизація вивченого, блоковий виклад матеріалу, з'ясування причинно-наслідкових зв'язків між мовними явищами, центральна ідея (мета) уроку);
- методичне забезпечення уроку, сучасна технологія (моделювання уроку, навчальний кабінет, ТЗН);
- творчий потенціал уроку (пізнавальні, творчі завдання, інтегральні уроки на основі міжпредметних зв'язків);
- вивчення кращого досвіду, популяризація його на уроці, використання досягнень сучасної лінгводидактики.

Як відомо, основною формою організації навчального процесу в усіх типах шкіл був і залишається урок. Учені-методисти і вчителі-практики шукають відповідь на питання: Яким має бути сучасний урок рідної мови? Які його критерії? Досвід свідчить, що сучасний урок рідної мови – надзвичайно багатогранний процес педагогічної діяльності. Найголовніше в уроці – єдність форми і змісту, реалізація цілей і завдань. Кожен урок несе певний обсяг інформації, однак від учителя залежить, скільки її можуть сприйняти і засвоїти учні, якими навчальними методами і прийомами варто скористатися. Якість уроку залежить від

особистісного підходу до навчального процесу, взаємодії і співпраці учителя й учнів та інших чинників, що стимулюють навчальну діяльність.

Сучасний урок мови – надзвичайно конденсований процес:

- урок потребує застосування вивчення нового матеріалу великими логічно завершеними частинами – блоками;
- кожен урок має відзначитися граничною насиченістю корисною роботою, що активно впливає на формування мовних, мовленнєвих умінь і навичок;
- кожний вид діяльності на уроці потребує контролю і самоконтролю як з боку вчителя, так і учнів щодо себе і своїх товаришів. Цьому сприяють рецензування відповідей учнів, групове, попарне навчання, застосування тестів, комп'ютерів тощо;
- розвиток навичок самоконтролю в учнів, формування в них критичного мислення, що містить самооцінку власної діяльності та її результатів;
- безперервне удосконалення навчального процесу, відчуття його новизни, творчий підхід до кожного уроку.

Сучасний урок – це насамперед урок співпраці учителя з учнями, урок, на якому вчитель уміло використовує можливості учня для формування його як мовної особистості, здатної до активного розумового розвитку, до мовленнєвої діяльності в усіх її видах, до самовдосконалення духовних і моральних якостей.

Завданням уроку в сучасній школі є:

- озброїти учнів свідомими, міцними й глибокими знаннями і способами виконання дій;
- формувати самостійність, ініціативу, вміння творчо застосовувати свої знання на практиці;
- посилити розвиток розумових здібностей учнів;
- формувати позитивні мотиви навчання, потребу в поглибленні знань;
- підвищити виховний ефект навчання, формувати в учнів моральні риси особистості.

Сказане вище не вичерпує можливостей організації і проведення уроку рідної мови. Сучасний учитель має широкі можливості для його удосконалення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Беляєв О.М., Мельничайко В.Я., Пентиліук М.І., Передрій Г.Р., Рожило Л.П. Методика вивчення української мови в школі. – К.: Рад. школа, 1987.
2. Беляєв О.М. Сучасний урок української мови. – К.: Рад. школа, 1981.
3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. – К.: Академвидав, 2004.
4. Концепція мовної освіти 12-річної школи // Дивослово. – 2002. – №8. – С.58-62.
5. Методика навчання рідної мови в середніх освітніх закладах / За ред. М.І.Пентиліук. – К.: Ленвіт, 2005.
6. Пентиліук М., Горошкіна О., Нікітіна А. Концепція когнітивної методики навчання української мови // Дивослово. – 2004. – №8. – С.5-9.
7. Пентиліук М., Горошкіна О., Нікітіна А. Концептуальні засади комунікативної методики навчання української мови // УМЛШ. – 2006. – №1. – С.15-20.
8. Сухомлинський В. Слово рідної мови // УМЛШ. – 1989. – №1. – С.3-9.

УДК 378.1

Н.А. Воронова

МОТИВАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті розглянуто питання мотивації навчальної діяльності молодших школярів. Розкрито актуальність даної психолого-педагогічної проблеми на сучасному етапі розвитку

освіти, з'ясовано сутність поняття “мотивація”, описано декілька умов, які викликають інтерес до навчання в учнів початкових класів.

The article deals with issues of educational activity of primary schoolchildren. We discovered actuality of this psychological and pedagogical problem at the present stage of education development, touched upon such issue as “motivation”, described some conditions, which provoked interest of primary schoolchildren for studying.

Успіх будь-якої діяльності залежить не лише від здібностей і знань, а й від мотивації, тобто від прагнень самостверджуватися, досягати високих результатів. Адже чим вищий рівень мотивації, чим більше чинників спонукають дитину до діяльності, тим більших результатів вона може досягти.

Кожен учитель хоче, щоб його учні добре навчалися, з інтересом і бажанням ходили до школи. У цьому зацікавлені і батьки учнів. Але часом і вчителям, і батькам доводиться з жалем констатувати: “не хоче вчитися”, “міг би добре займатися, але бажання немає”. У цих випадках ми зустрічаємося з тим, що в учня не сформувалися потреби в знаннях, немає інтересу до навчання.

Ця проблема сьогодні хвилює багатьох педагогів і батьків. Учителі знають, що школяра не можна успішно навчати, якщо він байдуже відноситься до навчання і знань, без інтересу і, не усвідомлюючи потреби до них. Тому перед школою стоїть задача з формування і розвитку в дитини позитивної мотивації до навчальної діяльності [3].

Адже для того, щоб учень по-справжньому включився в роботу, потрібно, щоб завдання, що ставляться перед ним у ході навчальної діяльності, були не тільки зрозумілі, але і внутрішньо прийняті школярем, тобто щоб вони були значимі для нього.

У зв'язку з цим метою публікації є з'ясувати сутність поняття “мотивація”, розглянути особливості мотивації навчальної діяльності учнів початкових класів.

Проблема мотивації є актуальною сьогодні. З одного боку, це відбувається тому, що необхідність впровадження в практику психологічних досліджень, вихід до реальної поведінки людини, до її регуляції вимагає сьогодні реального пізнання закономірностей людини. З іншого боку, назріла необхідність розкриття зв'язків внутрішніх мотиваційних тенденцій людини до дії.

Огляд робіт вітчизняних психологів показує, що в даний час накопичені дані, як для уточнення деяких вихідних позицій, так і для подальшого більш широкого і глибокого дослідження проблем мотивації.

Численні дослідження проведені з питань мотивів діяльності і, зокрема, мотивів навчальної діяльності. Так, Л. Божович, досліджуючи відносини школярів до навчання, встановила, що одним із найважливіших моментів, які розкривають психічну сутність цього відношення, є та сукупність мотивів, що визначає навчальну діяльність школярів. Нею зроблений висновок про те, що проблема формування стійкості особистості є, насамперед, проблемою становлення соціальних за своїм походженням і моральних за змістом мотивів поведінки [1].

Роботи Л. Божович і її співробітників мали велике значення для розвитку проблеми мотивації навчання. Разом із тим перспективним для подальшого розвитку цієї області психології є її положення про взаємозв'язок мотивів зі спрямованістю особистості і її відношенням з навколишньою дійсністю, а також про структурність мотивації.

Л. Божович і її співробітниками під мотивом розуміється внутрішня позиція особистості. На їхню думку, одним із найважливіших моментів, що розкривають сутність відносин школярів до навчання, є сукупність мотивів [1].

У закордонних дослідженнях вивченню мотивів приділяється велика увага. Виконано численні теоретичні й експериментальні роботи з питань спонукань поведінки людини і тварин. Розробка питань мотивації ведеться інтенсивно в різних областях психологічної науки з застосуванням різних методів.

У теорії Д. Маккеланда говориться про те, що усі без винятку мотиви і потреби людини здобуваються і формуються при її онтогенетичному розвитку. Мотив тут – це прагнення до досягнення деяких досить загальних цільових станів, видів чи задоволення результатів. Мотив досягнення розглядається як першопричина людської поведінки [7].

У теорії мотивації Е. Даффі поведінка описується через її спрямованість (підхід, загальна лінія поведінки) і інтенсивність (внутрішнє порушення й активність). При визначенні мотивації необхідно визначити активацію і її напрямки.

Д. Берлайн розробив складну систему мотивацій, відповідно до якої потреба визначає відповіді організму. Але сама потреба в нього зв'язана з потенціалом порушення первинних структур, і тому його теорія фізіологічна.

У теорії мотивації А. Маслоу відзначається прагнення індивіда до безупинного розвитку як провідний мотив. Мотиви визначаються потребами, що мають кілька рівнів: від біологічних потреб до потреб самоактуалізації. Поведінка залежить від потреб і здібностей і визначається внутрішніми і зовнішніми мотивами [3].

Таким чином, серед закордонних і вітчизняних психологів існує декілька понять сутності мотивів, їхньої усвідомленості, їхнього місця в структурі особистості.

Термін “мотивація”, в широкому смислі використовується в усіх галузях психології, які досліджують причини та механізми цілеспрямованої поведінки людини.

Термін “мотивація” представляє більш широке поняття, чим термін “мотив”. Слово “мотивація” використовується в сучасній психології в двоякому змісті: як позначає систему факторів, що детермінують поведінку (сюди входять, зокрема, потреби, мотиви, мети, наміри, прагнення і багато чого іншого), і як характеристика процесу, що стимулює і підтримує поведінкову активність на визначеному рівні. Мотивацію можна визначити як сукупність причин психологічного характеру, що пояснюють поведінку людини, її початок, спрямованість і активність [2].

Мотивація – це один із найважливіших факторів поряд із здібностями, знаннями, навичками, який забезпечує успіх у діяльності. Це сукупність спонукальних факторів, які викликають активність в організмі і визначають його спрямованість [3].

Мотивація пояснює цілеспрямованість дії, організованість і стійкість цілісної діяльності, спрямованої на досягнення визначеної мети.

Продуктивність діяльності, її процес і результат визначаються, по-перше спрямованістю мотивів і змістом, по-друге, силою, активністю мотивів.

Мотив на відміну від мотивації – це те, що належить самому суб'єктові поведінки, є його стійкою особистісною властивістю, що зсередини спонукує до здійснення визначених дій.

Мотив також можна визначити як поняття, що в узагальненому виді представляє безліч диспозицій.

Мотив – це реальне спонукання, яке змушує людину діяти у певній життєвій ситуації, за певних умов [4].

Вивчення мотивації і її формування – це дві сторони того самого процесу виховання мотиваційної сфери цілісної особистості учня. Вивчення мотивації – це виявлення її реального рівня і можливих перспектив, зони її найближчого розвитку в кожного учня і класу в цілому. Результати вивчення стають основою для планування процесу формування.

Разом з тим у процесі формування мотивації розкриваються нові її резерви, тому справжнє вивчення і діагностика здійснюються в ході формування. Саме по собі формування є цілеспрямованим, якщо вчитель порівнює отримані результати з тим вихідним рівнем, що передував формуванню, і з тими планами, що були намічені.

Навчальна мотивація визначається рядом специфічних для цієї діяльності факторів. По-перше, – вона визначається самою освітньою системою, освітнім закладом, де здійснюється навчальна діяльність; по-друге, – організацією освітнього процесу; по-третє, суб'єктивними особливостями школяра (вік, підлога, інтелектуальний розвиток, здібності, самооцінка, взаємодія з іншими учнями і т.д.); по-четверте, – суб'єктивними особливостями педагога і, насамперед системою відносини його до учня, до справи; по-п'яте, специфікою навчального предмета [5].

Спостереження за роботою вчителів показує, що вони далеко не завжди приділяють належну увагу мотивації учнів. Багато вчителів, часто самі того не усвідомлюючи, виходять з того, що раз дитина прийшла в школу, то вона повинна робити все те, що рекомендує вчитель. Зустрічаються і такі вчителі, що, насамперед, спираються на негативну мотивацію.

Нерідко, що в перший же день перебування в школі учень довідується, що тепер він не може поводитися так, як раніше: йому не можна встати тоді, коли йому хочеться; не можна повернутися до учня, що сидить позаду; не можна запитати, коли хочеться це зробити, і т.д. У таких випадках в учнів поступово формується страх перед школою, страх перед учителем. Навчальна діяльність радості не приносить.

Якщо аналогічна ситуація складається у вчителя, то він довго не витримує і змінює місце роботи. Учитель повинний постійно пам'ятати, що людина не може тривалий час працювати на негативній мотивації, що породжує негативні емоції. Якщо це має місце, то чи треба дивуватися, що вже в початковій школі в дітей розвиваються неврози.

Психологи та педагоги виділяють п'ять рівнів навчальної мотивації [4]:

Перший рівень – високий рівень шкільної мотивації, навчальної активності. У таких дітей є пізнавальний мотив, прагнення найбільш успішно виконувати всі запропоновані шкільні вимоги. Учні чітко виконують всі вказівки учителя, сумлінні і відповідальні, сильно переживають, якщо одержують незадовільні оцінки.

Другий рівень – гарна шкільна мотивація. Учні успішно справляються з навчальною діяльністю. Подібний рівень мотивації є середньою нормою.

Третій рівень – позитивне відношення до школи, але школа приваблює таких дітей позанавчальною діяльністю. Такі діти досить сприятливо почувають себе в школі, щоб спілкуватися з друзями, із учителями. Їм подобається відчувати себе учнями, мати гарний портфель, ручки, пенал, зошити. Пізнавальні мотиви в таких дітей сформовані в меншій мірі, і навчальний процес їх мало приваблює.

Четвертий рівень – низька шкільна мотивація. Ці діти відвідують школу неохоче, воліють пропускати заняття. На уроках часто займаються сторонніми справами, іграми. Мають проблеми в навчальній діяльності. Знаходяться в серйозній адаптації до школи.

П'ятий рівень – негативне відношення до школи, шкільна дезадаптація. Такі діти мають труднощі у навчанні: вони не справляються з навчальною діяльністю, відчувають проблеми в спілкуванні з однокласниками, у взаєминах із учителем. Школа нерідко сприймається ними як вороже середовище, перебування в ній для них нестерпне. В інших випадках учні можуть виявляти агресію, відмовлятися виконувати завдання, дотримуватися тих чи інших норм і правил. Часто в подібних школярів відзначаються нервово-психічні порушення.

Серед причин спаду мотивації молодших школярів до навчальної діяльності слід відзначити наступні:

- відношення учня до вчителя;
- відношення вчителя до учня;
- особиста значимість предмета;
- розумовий розвиток учня;
- продуктивність навчальної діяльності;
- нерозуміння мети навчання;
- страх перед школою [6].

Відомо, що розвиток мотивів навчання йде двома шляхами:

- 1) через засвоєння учнями суспільного змісту навчання;
- 2) через саму навчальну діяльність школяра, що повинна чимось зацікавити його.

На першому шляху головне завдання вчителя полягає в тому, щоб, з одного боку, донести до свідомості дитини ті мотиви, що суспільно незначимі, але мають досить високий рівень дійсності. Прикладом може служити бажання одержувати гарні оцінки. Учні необхідно допомогти усвідомити об'єктивний зв'язок оцінки з рівнем знань і умінь. І в такий спосіб поступово підійти до мотивації, пов'язаної з бажанням мати високий рівень знань і

умінь. Це, у свою чергу, повинно усвідомлюватися дітьми як необхідна умова їх успішної, корисної суспільству діяльності. З іншого боку, необхідно підвищити дієвість мотивів, що усвідомлюються як важливі, але реально на їхню поведінку не впливають.

У практиці відомо досить багато конкретних умов, що викликають інтерес школяра до навчальної діяльності. Розглянемо деякі з них [8].

1. Спосіб розкриття навчального матеріалу.

Звичайно предмет з'являється перед учнем як послідовність окремих явищ. Кожне з відомих явищ учитель пояснює, дає готовий спосіб дії з ним. Дитині нічого не залишається, як запам'ятати все це і діяти показаним способом. При такому розкритті предмета є велика небезпека втрати інтересу до нього.

Навпаки, коли вивчення предмета йде через розкриття дитині сутності, що лежить в основі всіх окремих явищ, то, спираючись на цю сутність, учень сам одержує окремі явища, навчальна діяльність здобуває для нього творчий характер, і тим самим викликає в нього інтерес до вивчення предмета. При цьому мотивувати позитивне відношення до вивчення даного предмета може як його зміст, так і метод роботи з ним. В останньому випадку має місце мотивація процесом навчання.

2. Організація роботи над предметом малими групами.

Принцип набору учнів при комплектуванні малих груп має велике мотиваційне значення. Якщо дітей з нейтральною мотивацією до предмета об'єднати з дітьми, яким не подобається даний предмет, то після спільної роботи перші істотно підвищують свій інтерес до цього предмета.

Якщо ж включити учнів з нейтральним відношенням до даного предмета в групу дітей, яким подобається цей предмет, то відношення в перших не змінюється.

3. Відношення між мотивом і метою.

Мета, поставлена вчителем, повинна стати метою учня. Для перетворення мети в мотив-мету велике значення має усвідомлення учнем своїх успіхів, просування вперед.

4. Проблемність навчання.

На кожному з етапів уроку необхідно використовувати проблемні мотивації, завдання. Якщо вчитель робить це, то звичайно мотивації учнів знаходяться на досить високому рівні. Важливо відзначити, що за змістом вона є пізнавальною, тобто внутрішньою.

Таким чином ми з'ясували, що мотивація навчання складається з багатьох сторін, що змінюються і вступають у нові відносини одна з одною (суспільні ідеали, зміст навчання для школяра, його мотиви, мети, емоції, інтереси й ін.). Тому становлення мотивації – це не просте збільшення позитивного чи негативного відношення до навчання, але й ускладнення структури мотиваційної сфери та спонукань, що входять до неї, встановлення нових, більш зрілих, іноді суперечливих відносин між ними. Ці окремі сторони мотиваційної сфери (і складні, діалектичні відносини між ними) повинні стати об'єктом керування вчителя.

У зв'язку з цим у подальшому плануємо провести дослідження мотивації навчання у дітей з різною успішністю та різного віку, вивчити відношення до школи в учнів початкових класів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Педагогика, 1968. – 321 с.
2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб., 2000. – 256 с.
3. Канюк С.С. Психология мотивации: Навчальний посібник. – К.: Либідь, 2002 – С. 238-248.
4. Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения. – М., 1990. – 212 с.
5. Матюхина М. В. Мотивация учения младших школьников. – М.: Просвещение, 1984. – 198 с.
6. Моргунов В.Ф. Психологические проблемы мотивации учения // Вопросы психологии. – 1976. – № 6. – С. 54-67.
7. Немов Р. С. Психология. Підручник. – М.: Освіта: ВЛАДОС, 1995. – 146 с.
8. Смирнов С.Д. Секреты хорошей и плохой учебы // Вопросы психологии. – 1996. – №2. – С. 11-14.

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ДО ВИВЧЕННЯ КОНСТРУКЦІЙНИХ МАТЕРІАЛІВ У 9 КЛАСІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

У статті наведено методичні рекомендації до вивчення конструкційних матеріалів у 9 класі загальноосвітньої школи.

The article gives methodic recommendations to engineering materials learning in the 9th form of comprehensive school.

Аналіз змісту програми шкільного предмета "Трудове навчання" показує, що до теоретичних відомостей розділу "Конструкційні матеріали та їх вибір" входять поняття про загальні відомості з отримання матеріалів. Зміст практичної роботи за цією темою передбачає відбір нових конструкційних матеріалів для виробів різного призначення та ознайомлення з видами і прийомами обробки нових конструкційних матеріалів [3].

Плануючи проведення занять за вказаною темою, поперед всього необхідно врахувати те, що розвиток сучасної техніки і технології неможливо уявити без використання новітніх конструкційних матеріалів, що мають різноманітні властивості та працюють у надзвичайно важких умовах. Це надвисокі та наднизькі температури, велике навантаження, знакозмінні напруги, агресивне середовище тощо. Відповідно, однією з основних задач науки про матеріали є створення та виробництво конструкційних матеріалів із задалегідь заданими властивостями. Успішний розвиток сучасного виробництва також неможливий без використання у науці і техніці прогресивних новітніх технологій [1; 2].

Тому, під час вивчення учнями теми "Конструкційні матеріали та їх вибір", основною метою є їх ознайомлення з використанням новітніх конструкційних матеріалів та прогресивними технологіями сучасного виробництва, а також з основними напрямками їх розвитку та вдосконалення.

У наш час у техніці застосовується велика кількість видів конструкційних матеріалів. Одних тільки сталей нараховується понад 1500 видів та 8000 інших сплавів. У той же час з кожним роком збільшується кількість нових конструкційних матеріалів, що задовольняють потреби нової техніки і технології.

Плануючи проведення занять з цього розділу, доцільно не тільки перелічити та надати характеристику нових конструкційних матеріалів, але спочатку надати необхідні відомості про напрями з підвищення механічних властивостей та поперед всього міцності вже відомих конструкційних матеріалів. Учитель під час проведення уроків повинен охарактеризувати такі способи підвищення механічних властивостей конструкційних матеріалів як:

1. Зміцнення пластичним деформуванням.
2. Зміцнення легуванням.
3. Зміцнення термічною обробкою.
4. Зміцнення термомеханічною обробкою.
5. Зміцнення хіміко-термічною обробкою.

І тільки після цього можна ознайомити учнів з новітніми перспективними напрямками із створення та поліпшення нових конструкційних матеріалів, що відповідають сучасним вимогам науки і техніки. До їх числа у першу чергу можна віднести:

1. Виготовлення бездефектних металів.
2. Виготовлення композиційних матеріалів.
3. Виготовлення аморфних металевих сплавів.
4. Виготовлення металів з пам'яттю форми.
5. Виготовлення сплавів космічної технології.

Метою розроблених методичних рекомендацій є надання допомоги вчителям трудового навчання з ознайомлення учнів 9 класів із зміцненням конструкційних матеріалів.

Спочатку слід звернути увагу учнів на те, що відповідно теорії будови металів та сплавів, їх властивості передбачаються будовою. Відповідно до цього, змінюючи будову металів можна змінювати у потрібному напрямку їхні властивості, у тому числі й механічні.

Слід також ознайомити учнів з рядом робіт відомих учених-металознавців (А.А.Бочвар, С.М.Воронов, І.О.Одинг), де було встановлено, що властивості металів і сплавів на їх основі залежать від кількості дефектів їх кристалічної будови, так найбільші механічні властивості бувають у бездефектних кристалів. Однак міцність металів буде знижуватися до певної кількості дефектів кристалічної будови, а потім із збільшенням їх міцності знов буде зростати [1].

Таким чином, усі перелічені методи зміцнення металів засновані на збільшенні дефектів їх кристалічної будови. Відповідно, для того, щоб зрозуміти сутність перетворень, що відбуваються в металах, необхідно мати чіткі уявлення про їх будову у рівноважному стані та будову реальних кристалів, що можуть мати точкові, лінійні та поверхові дефекти. Тільки після цього можна пояснити учням сутність явищ, що сприяють зміцненню металів.

Повертаючись до пояснення сутності зміцнення пластичним деформуванням, можна спершу запропонувати учням вирішити таку просту технічну задачу: Як можна відокремити частину дроту від мотка не маючи для цього відповідного інструмента? Після спонукальних запитань учні погоджуються, що у таких випадках звичайно використовують загально-відомий прийом: дріт згинають та розгинають до тих пір, поки потрібна його частина не відокремиться. При цьому можна помітити, що з кожним згином деформувати дріт стає важче. Значить в місці деформування дріт зміцнюється та стає більш крихкий. Вчитель пояснює, то зміцнення металу під дією пластичної деформації у холодному стані називають наклепом.

Можна додати, що зміцнення при деформації, що було проілюстровано, використовується для підвищення міцності металів та сплавів, що за своєю природою не можуть бути зміцнені термічною обробкою. Для цього, наприклад, лист нержавіючої сталі пропускають у зазор між валками прокатного стану, що обтискують лист та деформують його. Після такої обробки межа міцності сталі може зрости в півтора-два рази.

Учитель також повинен пояснити, що значний вплив холодної деформації на підвищення міцності свідчить про глибокі зміни у будові металу.

Треба нагадати основні положення, що пов'язані з природою цих дефектів та умовами їх утворення. Учням відомо, що пластичне деформування являє собою процес зсуву частини кристала по відношенню до іншої. Вчитель ставить запитання: Який механізм пластичного зсуву?

Природно передбачити, що цей процес відбувається таким чином (рис.1), що всі атоми частини кристалу вище площини А-А зміщуються одночасно під дією сили Р та з положення „а” послідовно переходять у положення “б” і “в”.

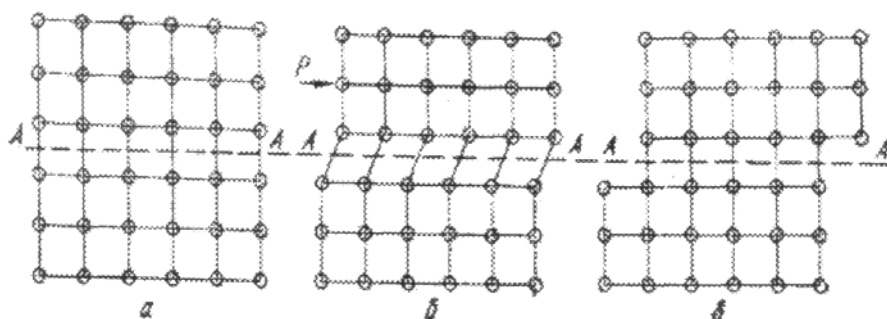


Рис. 1. Пластичний зсув в ідеальній кристалічній решітці.

Зусилля ($\sigma_{сд}$), що необхідно прикласти, для здійснення зсуву, можна теоретично визначити. Такий розрахунок був здійснений Я.І.Френкелем:

$$\sigma_{сд} = \frac{a}{b} \frac{G}{2\pi},$$

де G – модуль зсуву (закон Гука)

a – міжатомна відстань у напрямку зсуву (на рис.1 А-А)

b – міжплощинна відстань

Для щільних металевих решіток дріб a/b близький до одиниці. Звідти теоретична міцність для здійснення зсуву приблизно у 6 разів менше модуля зсуву. Для заліза теоретична межа текучості повинна дорівнювати 13000МПа, тоді як у дійсності для м'якого заліза вона складає приблизно 150МПа, тобто у 100 разів менше [2].

Учитель пояснює, що після того, як ряд вчених визначили у реальних кристалах такі дефекти кристалічної будови як дислокації, було виявлено причину низької міцності реальних металів.

Відповідно вчитель пропонує розглянути інший, дислокаційний механізм пластичної деформації. Спрощена схема процесу зсуву з участю дислокації представлена на рис. 2.

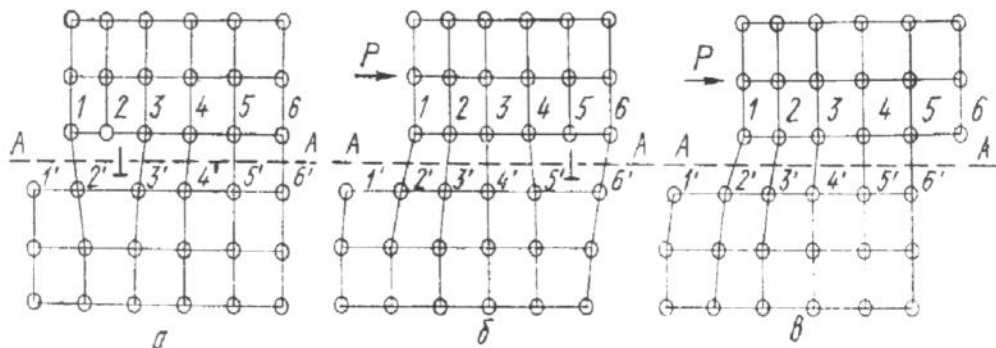


Рис.2. Дислокаційна схема пластичного зсуву.

Ілюструючи рисунок, учитель звертає увагу на те, що дислокація (позначена знаком \perp) під дією сили P переміщується направо тільки внаслідок того, що змінюється множина атомів по два боки від площини А-А. Врешті дислокація вийде на поверхню кристала, як це показано на рис.2,в. Учитель також наголошує, що процес відбувається значно легше, тобто при значно меншому зусиллі, ніж одночасний зсув усіх атомів (рис.1) і фактично тільки так здійснюється пластична деформація.

Розглянута схема пластичної деформації дозволяє учням зробити висновок, що процес зсуву у кристалі буде відбуватися легше, якщо у металі буде більше дислокацій. Відповідно учні приходять до розуміння, що у металі, де немає дислокацій, зсув можливий тільки за рахунок одночасного зсуву всієї частини кристала. Звідти міцність не дислокованого металу повинна бути рівною теоретичній, тобто дуже високою.

Можна також навести інший приклад зміцнення металів. Учитель пояснює учням, що реальна міцність металів падає із збільшенням числа дислокацій тільки спочатку. Досягнувши мінімального значення при певній густині дислокацій, реальна міцність знов починає зростати. Такого роду залежність між реальною міцністю та густиною дислокацій (та інших недоліків) схематично представлена на рис.3.

Підвищення реальної міцності із зростанням густини дислокацій пояснюється тим, що при цьому виникають не тільки дислокації, що паралельні одна одній, але й дислокації у різних площинах та напрямках. Такі дислокації будуть заважати переміщуватися одна одній, та реальна міцність підвищиться.

Учителю слід відмітити, що на практиці здавна застосовуються способи зміцнення металів, що ведуть до збільшення корисної густини дислокацій. Це: механічний наклеп; подрібнення зерна; термічна, хіміко-термічна та термомеханічна обробка; легування тощо.

Надалі учням слід пояснити, що у наш час у машинобудуванні застосовуються й інші способи зміцнюючої обробки металів пластичним деформуванням. Так у результаті обробки поверховим пластичним деформуванням утворюється специфічна шорсткість поверхні, виникає зміцнений поверховий шар металу, де формуються залишкові напруги стискання. Змінюється макро- і мікроструктура, механічні та фізичні властивості, значно підвищуються експлуатаційні характеристики деталей машин.



Рис.3. Міцність кристала у залежності від спотворень кристалічної решітки (схема за І.О.Одингом та А.А.Бочваром).

Демонструючи плакат (рис. 4), де наведено схеми основних видів цієї обробки, вчитель надає їм коротку характеристику.

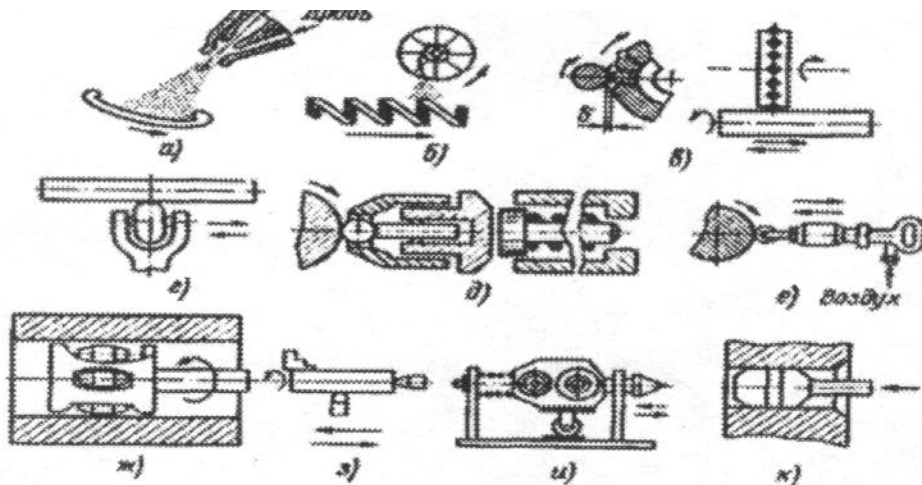


Рис.4. Схеми основних видів поверхового пластичного деформування.

Так треба звернути увагу учнів на особливості виконання дробеструйної обробки (рис.4,-а,-б), відцентрово-кулькового наклепу (рис.4,-в), обкатування роликком і шаром (рис.4,-г,-д), обкатування вібруючим роликком (рис.4, -е), розкотування отворів роликком (рис.4, -ж), діамантове виглажування (рис.4,-з), чеканки (рис.4, -и), дорновання (рис.4,-к) [1].

При поясненні процесу зміцнення металів легуванням необхідно спочатку розглянути вплив легуючих елементів на структуру та властивості металу. При цьому слід звернути увагу на той факт, що більшість легуючих елементів розчиняється в основному металі з утворенням твердих розчинів заміщення. Атоми легуючих елементів створюють у кристалічних решітках напруги, що призводять до змін у будові та властивостях металу.

Вчитель формує в учнів поняття про те, що зміцнення металів легуванням є одним із розповсюджених, надійних, простих та економічно доцільних способів. Знаючи будову та властивості тих або інших металів, а також вивчивши особливості їх взаємодії з різними елементами, можна спрогнозувати шляхи створення сплавів із високими механічними властивостями.

Пояснюючи причини зміцнення, наприклад, сталі при термічній обробці вчитель відмічає, що це відбувається внаслідок того, що розчинність вуглецю у чистому залізі при нормальній температурі дуже низька. У той же час високотемпературне залізо розчиняє весь вуглець, що знаходиться у сталі. Відповідно в учнів формується розуміння про те, якщо нагріти сталь до високої температури, а потім різко охолодити її, зафіксувати цю структуру при низькій температурі, то у результаті цього в ній виникає більша кількість дефектів кристалічної будови, що призводить до підвищення міцності і твердості. В цьому й полягає сутність такої операції термічної обробки, як загартування. Вчитель також звертає увагу учнів на сутність таких методів зміцнення, як термомеханічна і хіміко-термічна обробка, оскільки всі вони засновані на штучному створенні значної кількості дефектів кристалічної будови.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Збіжна О.М. Основи технології: Навчальний посібник. – Вид. 3-тє змінене і доповнене. – Тернопіль: Карт-бланш, 2006. – 486 с.
2. Попович В. Технологія конструкційних матеріалів і матеріалознавство: Навчальний посібник: Львів, 2002. – 264 с.
3. Програми загальноосвітніх шкіл. Трудове навчання. 5-12класи. – К.: Перун. – 2005. – 255 с.

УДК 37.035.3

В.О. Довдер

МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ФОРМУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЧНИХ УМІНЬ УЧНІВ 5 КЛАСІВ

У даній публікації висвітлено методичні основи підвищення ефективності формування технологічних умінь учнів 5 класів.

The article throws light upon methodic grounds of enhancement of fifth form pupils' technological skills efficiency.

У нових соціально-економічних умовах розвитку України відбувається суттєва переорієнтація ціннісних орієнтирів у суспільстві, змінюється система суспільного виробництва, що спричиняє відповідні зміни на ринку праці. Саме тому трудова підготовка повинна стати гнучкою і пристосованою до технічних, економічних, соціальних потреб суспільства. В стандарті освітньої галузі “Технологія” зазначено: “Основна мета освітньої галузі “Технологія” полягає у формуванні технічно, технологічно освіченої особистості, підготовленої до життя та активної трудової діяльності в умовах сучасного

високотехнологічного інформаційного суспільства, життєво необхідних знань, умінь і навичок ведення домашнього господарства і сімейної економіки, основних компонентів інформаційної культури учнів, забезпеченні умов для їх професійного самовизначення, виробленні в них навичок творчої діяльності, вихованні культури праці, здійсненні допрофесійної та професійної підготовки” [2].

Здійснення технологічної підготовки в загальноосвітній школі є серйозною педагогічною проблемою, на розробку якої націлені зусилля багатьох учених і педагогів-практиків. Розробляються концепції такої підготовки (Атутов П.Р., Поляков В.А., Симоненко В.Д., Тхоржевський В.Д., Хотунцев Ю.Л. і ін.), вводяться стандарти і пропонуються нові навчальні програми по освітній галузі “Технологія”, упроваджується методичне забезпечення нового змісту освітньої галузі “Технологія” (Коберник О.М., Мадзігон В.М., Сидоренко В.К., Симоненко В.Д.), досліджуються можливості технологічної підготовки як засобу професійного самовизначення школярів (Романовська М.Б., Сахарова В.І.).

Відвідування та аналіз занять, спостереження за діяльністю вчителя та учнів на уроках трудового навчання показує, що ні зміст навчально-трудова діяльності, ні методи та форми, що застосовуються на заняттях не забезпечують повною мірою реалізацію поставлених завдань.

На нашу думку, реалізація цих завдань можлива лише за умови оновлення змісту трудової підготовки із застосуванням методів навчання, що допомагають активізувати пізнавальну і трудову діяльність учнів, розвинути їх творче мислення. Його структура, форми і методи повинні дозволити підростаючому поколінню брати участь в складних технологічних процесах сучасного виробництва. Для цього вони повинні володіти відповідною технологічною підготовкою, зокрема, технологічними вміннями.

Позитивні зрушення намітилися в практичній шкільній педагогіці. Зменшення кількості годин трудового навчання в 5-6 класах змушують вчителів трудового навчання все більше уваги приділяти формуванню у школярів умінь по застосуванню різних технологій обробки матеріалів в процесі виготовлення виробів. Акцент занять поступово переноситься з об'єкту праці на способи обробки матеріалів в процесі його виготовлення.

Отже, виходячи з сучасної концепції освітньої галузі “Технологія” у нас і накопиченого в цьому плані зарубіжного досвіду, можна відзначити, що раннє трактування технологічних умінь тільки як умінь по розробці і організації технологічних процесів обробки матеріалів, застаріло і вимагає корекції.

На нашу думку, під технологічними вміннями слід розуміти систему, що включає вміння по розробці і плануванню технологічного процесу, вміння аналізувати і вибирати найбільш раціональні технології обробки матеріалів, самостійно застосовувати вибрані технології в процесі виготовлення виробів.

Слід зазначити, що вміння, які входять в структуру технологічних умінь, знаходяться в системному взаємозв'язку один з одним і є вміннями інтелектуального характеру, пов'язані з роботою над уявними образами.

Зміст технологічних умінь уточнюється на основі сучасних концепцій технологічної підготовки школярів у рамках освітньої галузі “Технологія”, тому необхідний перегляд суті технологічної підготовки.

Технологічна підготовка за своєю суттю виражається як “...развитие творческого мышления у школьников, готовящихся к практической деятельности на основе формирования в их сознании цельной технологической картины мира, где системообразующим центром является человек” [1: 12].

Оскільки технологія розглядається як інтегрований предмет, так і технологічні вміння – інтегровані, включаючи цілий ряд умінь.

Таким чином, можна сказати, що технологічні вміння є важливим компонентом трудових умінь і мають свою структуру, яка уточнюється з урахуванням сучасних концепцій технологічної підготовки.

Технологічні уміння в свою структуру включають наступні види умінь:

- уміння по розробці і плануванню технологічного процесу;
- уміння аналізувати і вибирати найбільш раціональні для даної мети технології обробки матеріалів;
- уміння застосовувати вибрані технології в процесі виготовлення виробу.

Такий набір умінь, включених у зміст технологічних умінь, визначений виходячи з концепції технологічної підготовки школярів, яка встановлює для навчального процесу пріоритет способу над результатом і важливе місце займає варіативна технологія, що в свою чергу пов'язано з еколого-економічними аспектами реалізації різноманітних технологій у практичній діяльності школярів [5].

Важливість технологічної підготовки школярів підкреслюється у всіх педагогічних дослідженнях як у нашій країні, так і за кордоном. Необхідним складником такої підготовки є формування технологічних умінь, зміст яких необхідно уточнити, виявивши спільність і відмінності від інших умінь. Для уточнення змісту технологічних умінь і визначення умов їх ефективного формування у школярів необхідно співвіднести технологічні уміння з категорією “уміння”.

Досить звернутися до робіт Атутова П.Р., Бернштейна М.А., Гостєва А.К., Мілеряна Є.А, Новікова А.М., Платонова К.К. Чебишевої В.В. і ряду інших учених як стане ясно, що категорія “уміння” неодноразово розглядалася в психологічних і педагогічних дослідженнях, зокрема в дослідженнях по трудовій підготовці учнів.

Наприклад, Мілерян Е.А. розглядає уміння як “...способность человека успешно достигать сознательно поставленной цели деятельности в изменяющихся условиях ее протекания” [3]. Всяке уміння пов'язане з творчим мисленням людини і основою будь-якого уміння є знання і навички. Ми згодні з Мілеряном Е.А. у тому, що уміння є знання у дії і у зв'язку з цим істотною властивістю умінь є їх узагальненість, яка і дозволяє успішно вирішувати поставлені задачі в умовах, що змінюються. Уміння, як синтез особових якостей, на думку автора, виявляється, а також формується в певним чином організованій діяльності.

Чебишева В.В. розглядає уміння “...как способность (подготовленность) к выполнению определенной деятельности, опирающаяся на знания и навыки и совершенствующаяся вместе с ними” [6].

Новіков А.М. визначає уміння, як “...способность осуществлять составные компоненты деятельности – действия – или, в самом широком понимании, ... – как способность к деятельности в целом” [4].

Таким чином, можна відзначити що всі автори при розгляді і для визначення поняття “уміння” застосовують таку категорію як “діяльність”.

Отже, поняття “уміння” необхідно розглядати з погляду діяльності, оскільки для здійснення діяльності і для досягнення мети діяльності учні повинні володіти певними уміннями, але і в результаті діяльності також формуватимуться уміння. Тому, важливим моментом для формування умінь буде оптимальна організація відповідної діяльності школярів.

Спираючись на свій досвід роботи в 5 класах, ми можемо стверджувати, що ефективність формування технологічних умінь у цих учнів буде підвищена, якщо:

- буде уточнений зміст технологічних умінь;
- зміст практичної роботи учнів буде включати в себе різноманітні технології обробки матеріалів, що відповідають умовам шкільних майстерень;
- у діяльності учнів поєднуюватиметься розробка процесу виготовлення виробу, що включає підбір технологій обробки матеріалів, з процесом виготовлення виробу, увага учня в першу чергу буде акцентована на способах обробки матеріалів і можливостях застосування цих способів при виготовленні різних виробів;
- здійснюватиметься активізація самостійної діяльності учнів за допомогою спеціальних методичних прийомів.

Іншим важливим моментом у структурі умінь і в процесі їх формування багато учених-педагогів і психологів як основу виділяють різного роду знання.

Атутов П.Р. відзначає, що способи практичної реалізації політехнічних знань складають політехнічне уміння і основа формування політехнічних умінь – використання політехнічних знань для вирішення науково-технічних і виробничих завдань [1].

Отже, в процесі формування технологічних умінь також необхідно виділити технологічні знання, які визначаються виходячи із змісту власне технологічних умінь і є основою формування відповідних технологічних умінь. Зміст технологічних умінь необхідно уточнити з урахуванням сучасної концепції технологічної підготовки і тих понять, які склалися в теорії і практиці трудової підготовки школярів.

Психологи і педагоги в своїх роботах широко використовують термін “трудова уміння” і похідні від нього. За визначенням Новікова А.М., трудові уміння – це уміння здійснювати діяльність по безпосередньому перетворенню матеріальної дійсності, у тому числі і в першу чергу – в продуктивній праці у сфері матеріального виробництва [4: 9].

При аналізі класифікацій трудових умінь можна відмітити той факт, що авторами зачіпаються уміння і в області засвоєння учнями технологічних процесів. Так, у Чебишевої В.В. в загальнотрудові уміння включаються уміння контролю і регулювання технологічних процесів. Мілеряном Є.А. в окрему групу виділяються уміння організаційно-технологічні (підбір знарядь праці, дослідження необхідних матеріалів, визначення технологічних способів їх обробки, планування роботи і т. д.).

Отже, автори приділяли увагу і такій стороні трудової діяльності, в результаті якої у учнів формуватимуться уміння, які ми називаємо технологічними уміннями.

На нашу думку, для ефективної організації навчального процесу вчитель трудового навчання при підготовці до уроку повинен дотримуватись слідуючих етапів:

1.Уточнити зміст технологічних знань і умінь.

2.Виявити чинники, що впливають на ефективність формування технологічних умінь учнів.

3.Визначити зміст, форми і методи навчання, що підвищують ефективність формування технологічних умінь учнів.

4.Визначити форми організації практичної діяльності учнів на заняттях: групова форма роботи в поєднанні з індивідуалізацією трудового завдання для кожного учня.

Ми вважаємо, що при проведенні занять вчитель повинен більше уваги приділяти методичним прийомам, які найбільш ефективно сприяють формуванню технологічних умінь учнів:

- показ вчителем альтернативних способів виготовлення виробу;
- короткі розповіді вчителя про технології обробки матеріалів, що включаються в урок як фрагмент;
- взаємонавчання учнів всередині групи;
- організація коротких технологічних дискусій, що дозволяють школярам за невеликий час познайомитися з декількома технологіями;
- включення в навчальні заняття ролевої гри, зі спільною участю учнів і вчителя, коли учні виступають у ролі замовників, а вчитель – у ролі виконавця роботи.

Таким чином, у змісті технологічної діяльності учнів необхідно враховувати такі важливі моменти, як мотивація (у найширшому сенсі цього слова – “найди потребу і задовольни її”), навчання школярів конкретним видам діяльності (як розумової, так і фізичної) і основну увагу приділяти вивченню різних технологій, в контексті принципів і способів перетворення всього навколишнього світу навколо нас.

Аналіз сучасного стану теорії і практики навчання школярів показує, що повноцінна реалізація освітньої області “Технологія” повинна включати формування технологічних умінь, але дане питання розроблене недостатньо. На нашу думку, одним із основних напрямків роботи вчителя, при переході на нову програму, є узгодження відношення обсягу теоретичного матеріалу і переліку технологічних умінь, які повинні бути сформовані в учнів.

Пошук оптимального співвідношення теоретичної і практичної частини уроку є метою наших подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Атутов П. Р. Технология и современное производство / “Педагогіка”. – № 2, 1996. – С. 11-14.
2. Державний Стандарт базової і повної середньої освіти / Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 14. 01. 2004 р. № 24 // Управління школою. – № 4(52). – 2004. – С. 2 – 32.
3. Милерян Е. А. Психология формирования общетрудовых политехнических умений. – М., 1973.
4. Новиков А. М. Процесс и методы формирования трудовых умений. – М., 1989.
5. Тхоржевский Д. А. Методика трудового обучения с практикумом. – М., 1987. – 447 с.
6. Чебышева В. В. Психология трудового обучения. – М., 1983.

УДК 37.035.6

Л.І. Мамчур

КОМУНІКАТИВНА СПРЯМОВАНІСТЬ У НАВЧАННІ – ВАЖЛИВА УМОВА ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОМОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ

У статті порушується важлива проблема – формування національномовної особистості, її комунікативної компетентності.

The question of present is broaching in article – forming national linguistic person, its communicative competence.

Стратегічна мета загальноосвітньої школи ХХІ століття – розвиток якісно нової особистості, здатної до визначення і постійного розвитку власних здібностей, особистості, яка вміє жити і спілкуватися, орієнтуватися в інформаційному просторі, володіти основами комунікативних умінь і навичок.

Формувати різнобічно розвинену і соціально активну особистість, якій притаманна справжня культура спілкування в різних видах мовленнєвої діяльності, яка добре володіє способами самовираження рідною (українською) мовою, вміє вести бесіду, толерантно дискутувати, точно і аргументовано висловлювати свої думки, дотримуватись мовної норми і правил мовленнєвої поведінки, враховуючи ситуацію і обставини спілкування – це основні завдання сучасної школи, вчителя рідної мови, в першу чергу початкової і основної школи. Адже рідна мова є першоосновою комплексного розвитку й удосконалення особистості, її згармонізованості зі світом буття і собою. Йдеться про важливість переорієнтування на реалізацію в навчанні компетентнісного підходу саме вивчення рідної мови, оскільки її засобами найкраще формуються як інформаційна, соціальна, культурологічна, пізнавально-інтелектуальна, так і комунікативна компетентності.

У різні періоди існування суспільства проблеми функціонування і розвитку мови та мовлення, спілкування як процесу у зв'язку з мовленням і вищими психічними функціями, прикладні аспекти мовленнєвої діяльності, формування національномовної особистості цікавили вчених. Особливої уваги й актуальності ці питання набули у ХХ, початку ХХІ століть у наукових дослідженнях учених-лінгвістів (Ф.Буслаєв, О.Потебня, І.Огієнко, Ф.Бацевич), психологів (Л.Виготський, П.Гальперін, О.Гойхман, І.Зимня, М.Жинкін, О. Леонт'єв), педагогів, лінгводидактів (Н.Бабич, О.Біляєв, Г.Ващенко, М.Вашуленко, Т.Донченко, Л.Мацько, В.Мельничайко, М.Пентилюк, В.Сухомлинський, М.Стельмахович, О.Хорошківська, К.Ушинський).

Мета статті – привернути увагу освітян, зокрема вчителів початкових класів та вчителів української мови до важливої проблеми сучасності – формування національно мовної особистості, її комунікативної компетентності у самовираженні.

Ф.Буслаєв у праці “О преподавании отечественного языка” вказував на нерозривну єдність рідної мови з особистістю дитини. “Рідна мова так зрослася з особистістю кожного, що вчити її означає водночас розвивати духовні особливості учня” [2].

У вітчизняній лінгводидактиці останніх років усталалося поняття “національно-мовна особистість”. Воно ґрунтується на принципі активної комунікації, вмінні продукувати висловлення різного ступеня складності і насиченості національно-маркованими одиницями, тобто властивими мові словами, формами, словосполученнями, реченнями відповідно до стилю спілкування. На це спрямовує Державний стандарт загальної середньої освіти. Українська мова, де визначено основну мету навчання мови – “формування особистості, яка володіє вміннями і навичками вільно, комунікативно виправдано користуватися мовними засобами у різних сферах і жанрах мовлення, тобто в забезпеченні належного рівня мовленнєвої компетентності учнів, що є однією з найважливіших умов їхньої соціалізації” [3: 18].

Національно мовна особистість – це той носій мови, який не лише володіє сумою лінгвістичних знань (знає мовні поняття і відповідні правила чи репродукує мовленнєву діяльність, а саме той, у кого виробились навички активної роботи зі словом [4: 15]. Разом з тим, мовна особистість – це мовець, який розширює функції мови, творить україномовне середовище в усіх сферах суспільного життя, відроджує культуру, звичаї та традиції народу, подає зразки висококультурного інтелектуального спілкування літературною мовою. Саме таку мовну особистість розумів І.Огієнко, визначаючи рідномовні обов’язки громадян України. Надаючи мові особливої ваги у формуванні національної свідомості підрастаючого покоління, І.Огієнко зазначає: “Мова – це наша національна ознака, в мові наша культура, ступінь нашої свідомості. Мова – це форма нашого життя, життя культурного і національного. Мова – душа національності, її святощі, її найцінніший скарб...” [6: 57].

Безперечно, перед загальноосвітньою школою стоїть важливе державне завдання – реалізувати призначення української мови – бути основним комунікативним, інформативним і культуротворчим засобом. Теорія і практика навчання української мови в школі має бути націлена на розв’язання головної проблеми – відродження й подальшого розвитку української мови на всьому терені України, формування мовної особистості як гаранта збереження та подальшого розвитку національної культури і державності.

Враховуючи державний статус української мови, її суспільні функції, специфіку навчального предмета, програма для загальноосвітніх закладів “Рідна (українська) мова для шкіл з українською мовою навчання 5-12 класи визначає, що “навчання рідної мови полягає у формуванні національно свідомої, духовно багатой мовної особистості, яка володіє вміннями і навичками вільно, комунікативно доцільно користуватися засобами рідної мови – її стилями, типами, жанрами в усіх видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письмо” [8]. Тобто забезпечує належний рівень комунікативної компетентності в різних життєвих ситуаціях під час сприймання, відтворення і створення власних висловлювань з дотриманням норм і мовленнєвого етикету.

Вітчизняні вчені тісно пов’язують мову з етнічною та національною самосвідомістю у площині етнопсихології, бо саме мова є виразником культури нації, її діяльності.

Духовною основою формування національно мовної особистості є насамперед виховання любові і поваги до рідного слова, усвідомлення необхідності та внутрішньої потреби у спілкуванні й пізнанні світу традиційними засобами української мови. Розуміючи важливість виховних традицій народної педагогіки у справі навчання мови, формування мовної особистості, В.О.Сухомлинський пов’язував любов до рідного слова з любов’ю до Батьківщини. Школа, на думку педагога, повинна бути “царством мудрого і красивого, правдивого і чуйного, сильного і ласкавого, доброго і мужнього слова” [9].

Через любов і повагу до рідного слова в особистості виробляється почуття любові і шани до рідного краю, землі, народу, його одвічних цінностей. Виховання цих почуттів є найсвятішим обов'язком людини й основою розвитку духовності. Духовне становлення є невід'ємним компонентом також формування комунікативної компетентності учнів, оскільки передбачає почуття любові та поваги до рідної мови, власної відповідальності за неї, розуміння причетності до процесу її розвитку й процвітання, а разом з тим усвідомлення себе представником етносу.

Мова українського етносу зафіксувала історію, традиції, культуру, інтелектуальну і виробничу діяльність, дух нашого народу, його менталітет, вона є однією з найважливіших ознак і чинників освіченої, національно свідомої людини. А тому вивчення української мови в школі передбачає реалізацію трьох основних, тісно пов'язаних між собою завдань:

1) дати учням теоретичні знання з мови, вміння використовувати їх у практиці мовленнєвої комунікації;

2) розвивати мислення і мовлення учня, його творчі вміння і здібності;

3) виховувати засобами предмета національно свідому мовну особистість.

Вважаємо, що такий напрям у навчанні української мови є перспективним, оскільки загальноосвітня школа повинна готувати передусім гуманних, освічених людей, які будуть здатні до самовираження через розкриття свого внутрішнього світу, національно-етнічної належності, які комунікативно доречно вмітимуть користуватися рідною мовою в найрізноманітніших життєвих ситуаціях. Звісно, знати всі орфографічні, пунктуаційні правила і винятки з них, уміти грамотно писати – ще не означає досконало володіти мовою. Сучасний випускник школи має вміти жити і спілкуватися, вміло використовувати відповідно до потреб комунікації мовні засоби, творчо мислити і діяти, орієнтуватися в мовленнєвому процесі, не відчувати дискомфорту, тобто мати достатні знання та вміння комунікативної компетентності.

Формування комунікативної компетентності – передумова успіху у практичному оволодінні учнями рідною мовою, здатності використовувати мову для успішного спілкування в реальних життєвих обставинах. Оволодіння мовними нормами і засобами відбувається разом із засвоєнням мовної системи і в процесі комунікативної діяльності. Аналізуючи процес засвоєння мови її носіями, психологи, психолінгвісти переконливо доводять, що вона засвоюється через мовлення у процесі спілкування, яке є природною потребою кожної людини. Відомий російський психолог М.Жинкін доводить, що навчати мовлення (спілкування) необхідно у процесі мовленнєвої діяльності (тобто в мовленнєвій комунікації – Л. М.), тому що зміст мовленнєвої діяльності та змістовий склад утворюваних мовних зв'язків формуються тільки за допомогою спілкування людей [5].

Процес мовлення, обміну думками між учасниками спілкування (комунікантами – Л. М.) – це завжди нова ситуація, завжди новий пошук мовних засобів для вираження певної думки. Тому для того, щоб бути мовленнєво компетентним, необхідна велика розумова діяльність і дотримання певних правил сучасної української літературної мови та культури спілкування.

Процес комунікації відбувається у декілька етапів, в яких задіяні учасники спілкування. У лінгвопсихології виділяють кілька етапів мовленнєвої комунікації:

- намір сказати щось іншій людині;
- початкове словесне вираження;
- вияв розуміння з боку співрозмовника;
- уточнення та роз'яснення почутого, усвідомлення та усунення непорозумінь;
- встановлення правильного розуміння між учасниками мовленнєвої комунікації.

Реалізація мови здійснюється у процесі мовленнєвої діяльності, як сукупності психофізичних дій організму людини, які спрямовуються на сприймання і розуміння мовлення або породження його в усній чи письмовій формі. Опанування мовленнєвої діяльності здійснюється у процесі навчання мови на комунікативній (мовленнєвій) основі, що включає слухання, говоріння, читання і письмо.

У концепції мовної освіти в Україні зазначено, що “метою навчання рідної мови в середній школі є формування особистості, яка володіє вміннями і навичками вільно, комунікативно виправдано користуватися мовними засобами при сприйнятті (слуханні і читанні), створенні (говорінні і письмі) висловлювань у різних сферах мовлення [1].

В умовах шкільного навчання мовленнєва діяльність зумовлюється відповідним мотивом і навчальним завданням, орієнтованим на опанування школярами комунікативної функції мови, яка полягає в обміні інформацією і покликана забезпечувати засвоєння учнями засобів і способів навчальної діяльності, здобуття відповідних знань і набуття ними вмінь оперувати в конкретній ситуації. Як навчальна діяльність мовленнєва комунікація передбачає такі складові:

- навчальні вправи і завдання, що полягають в опануванні мовою, без чого неможливо спілкуватися в соціумі;
- мову, що є засобом розв’язання комунікативних завдань;
- навчальні дії як уміння оформляти висловлювання мовними засобами відповідно до задуму й комунікативної ситуації, що вимагає засвоєння різних способів побудови й перебудови мовних варіантів;
- вміння відбирати і давати оцінку відповідності висловлювання умовам і ситуації спілкування.

М.Пентилюк, вітчизняний лінгводидакт, переконливо наголошує, що в сучасній школі “потрібне комунікативне спрямування навчального процесу, тобто така організація навчання мови, яка б забезпечила активну мовленнєву діяльність школярів, викликала у них бажання висловлюватися українською мовою, взаємодіяти із співрозмовником (слухачем, читачем), а головне, усвідомлення, що мова – засіб спілкування і пізнання, який супроводжує людину протягом усього життя” [7].

Саме тому комунікативна спрямованість навчання мови вимагає нової логіки у шкільній навчальній діяльності, перебудови навчального процесу, зокрема змісту і структури уроку, зорієнтованих на формування національно свідомої, духовно багатой мовної особистості, здатної до самовираження в різноманітних видах і умовах мовленнєвої комунікації.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Біляев О.М., Скуратівський Л.В., Симоненкова Л.М., Шелехова Г.Т. Концепція навчання державної мови в школах України // Дивослово. – 1996. – №1. – С. 16-17.
2. Буслаев Ф. О преподавании отечественного языка... Л.; Учпедгиз, 1941. – 266с.
3. Державний стандарт загальної середньої освіти. Українська мова // Дивослово. – 1997. – №7.
4. Єрмоленко С.Я., Мацько Л.І. Навчально-виховна концепція вивчення української (державної) мови // Початкова школа. 1995.
5. Жинкин Н. Психологические основы развития речи / В защиту живого слова. – М.: Просвещение, 1966.
6. Огієнко І. Наука про рідномовні обов’язки. – К., 1994.
7. Пентилюк М.І. Наукові засади комунікативної спрямованості у навчанні рідної мови // Укр. мова і література в школі. – 2000. – №3. – С.8-10.
8. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Рідна мова / В.Новосьолова, Л.Скуратівський, Т.Шелехова. – К.: Шкільний світ, 2001. – 95с.
9. Сухомлинський В.О. Стежка до квітучого саду // Літ. Україна. – 1969. – 26 вересня.

СКЛАДОВІ ГОТОВНОСТІ ДИТИНИ ДО СИСТЕМАТИЧНОГО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ

У статті розглядаються основні компоненти готовності дітей шестирічного віку до школи. Розкрито сутність понять психологічна і педагогічна готовність дитини до систематичного навчання.

This article deals with the fundamental components of readiness for school of children of six. The concept of psychological and pedagogical readiness is described.

Перехід до початку систематичного навчання дітей з шестирічного віку актуалізує проблему їх підготовки до школи. Практика засвідчує, що не всі діти готові до навчання в школі, що викликано комплексом причин: особливості вищої нервової системи, фізичний стан, психологічна неготовність, відхилення у темпах психо-фізіологічного розвитку тощо. Зрозуміло, що недостатня підготовленість до навчальних навантажень призводить до невдач, до сприймання навчання як непосильної ноші, що приводить до зникнення інтересу до навчання, небажання іти до школи.

Проблема підготовки дитини до школи знайшла достатнє висвітлення у психолого-педагогічній літературі. Психологічним аспектом готовності до навчання присвячено роботи Л.Виготського, Л.Божович, Г.Костюка, О.Леонтьєва, О.Моляко, Д.Ельконіна, а також І.Дубровіної, Є.Панька. Передумови готовності до школи розглядалися В.Мухіною, С.Єфімовою, О.Урбанською, Н.Черепанською. Система організації занять з дітьми відображено у дослідженнях В.Кузя, Т.Тарунтаєвої, З.Плохій, Л.Титаренко, А.Усової та ін., поєднання педагогічної і психологічної підготовки з навченістю – М.Безруких, Є.Кравцова, З.Карпенко, Є.Павлютенкова, О.Проскури. Різним її аспектам присвячені праці Я.Коломінського, А.Богущ, Л.Артемової, Е.Карпової.

Як показує аналіз теорії і практики з проблеми, поки не існує єдиного й чіткого визначення понять “функціональна”, “психологічна” готовність чи “шкільна зрілість”, що ускладнює не тільки саму підготовку дитини до школи, а й координацію зусиль школи, сім'ї, дитячого дошкільного закладу у цьому процесі.

Отже, проблема готовності дитини до школи потребує термінового розв'язання як на науковому, так і на практичному рівнях. Як показують дослідження, спеціальна підготовка дитини здатна забезпечити достатній для навчання в школі рівень розвитку інтелектуальної та емоційно-вольової сфер психіки; сформувати у них необхідні передбачені змістом суттєві ознаки понять і явищ, які діти вивчатимуть у початковій школі. Водночас штучне зміщення змісту предметних вимог початкової школи на нижчу ступінь навчання – дошкільну – значно ускладнює ситуація, оскільки діти механічно запам'ятовують поняття, не усвідомлюючи їх, перевантажують пам'ять надлишковим обсягом незрозумілих предметних умінь, втрачаючи інтерес до навчання.

Метою нашої статті є розкриття сутності основних складових готовності дитини до школи.

Ознайомлення з відповідними літературними джерелами дає підстави стверджувати, що під шкільною зрілістю слід розуміти процес оволодіння дітьми уміннями, знаннями, здібностями, мотивацією й іншими необхідними для оптимального рівня засвоєння шкільної програми поведінковими характеристиками. Так, М.Удовенко [9] “шкільну зрілість” розуміє як цілісний психічний стан високого ступеня розвитку тих якостей і процесів, що переживають свій розквіт саме в дошкільний період. На думку Л.Венгера [3], для дітей шестирічок найбільш типовим вважається кооперативно-змагальний характер спілкування з однолітками, довільність у сфері спілкування з дорослими і відкриття своїх переживань у сфері самосвідомості. Насамперед це сформованість прийомів ігрової діяльності; високий

рівень розвиненості соціальних емоцій і морального розвитку; наявність уяви; високий рівень наочно-образного мислення, пам'яті та мовлення.

“Психологічний вік” характеризується певним рівнем особистісного зростання, розвиненістю провідної діяльності та основною формою взаємодії з дорослими і однолітками. Тут основним критерієм цього показника є вихідний рівень функціональної готовності чи неготовності дитини до школи. Іншими словами, рівень нормативного дозрівання певних мозкових структур, нервово-психічних функцій умовам і завданням шкільного навчання.

“Психологічна готовність” за своїм змістом поняття дещо ширше і розглядається як комплексне багаторівневе новоутворення (М.Безруких, О.Запорожець, Л.Венгер, І.Дубровіна), як певний стан психічного розвитку особистості дитини у перехідний період від дошкільця до шкільного віку [1;3;6;8]. У той же час, як підкреслює Л.Венгер, у дошкільника не може бути сформованих “шкільних” якостей в чистому вигляді, оскільки вони розвиваються тільки у процесі діяльності. Тобто, вони не можуть з'явитися без створення специфічних умов організації певних видів роботи, що є характерними і необхідними для повноцінного розвитку дитини в дошкільньому віці. Отже, психологічна готовність, насамперед, полягає в тому, що дошкільник оволодіває передумовами до засвоєння “шкільних” якостей. Крім того, готовність не завжди чітко визначається хронологічним календарем і може сформуватися або задовго до, або набагато пізніше після вступу до школи. Одне слово, готовність до навчання визначається як комплекс психічних якостей, необхідних для успішного початку навчання дитини у школі. Наприклад, позитивне ставлення до школи і навчання (мотиваційна готовність), високий рівень розвитку довільної поведінки (вольова готовність), наявність необхідного запасу знань, умінь і навичок, рівень розвитку пізнавальних процесів (розумова готовність), сформованість якостей, що забезпечують встановлення взаємин із дорослими й однолітками, входження в колектив, виконання спільної діяльності (моральна готовність).

На думку низки вчених, готовність до школи є комплекс якостей, що забезпечують уміння вчитися (Л.Артемова, О.Запорожець, О.Леонтьєв, О.Люблінська, В.Мухіна). Дослідники у це поняття включають розуміння дитиною змісту навчальних завдань, усвідомлення способів виконання дії, наявність навичок самоконтролю. Уміння спостерігати, слухати, запам'ятовувати, робити вольові зусилля для розв'язання висунутих проблем та ін.

Готовність до навчання у школі, на думку О.Запорожця, “є цілісною системою взаємозалежних якостей дитячої особистості, зокрема особливості її мотивації, рівня розвитку пізнавальної, аналітико-синтетичної діяльності, ступінь сформованості механізмів вольової регуляції дій тощо” [8:32]. Для частини вчених психологічна готовність дитини до школи безпосередньо пов'язана з формами мислення, творчою уявою, вольовою і мотиваційною готовністю, а також бажанням зайняти нову соціальну позицію, ставлення до вчителя, розвиток необхідних форм спілкування тощо (О.Венгер, В.Давидов, Д.Ельконін).

Водночас М.Безруких, І.Дубровіна, С.Єфімова поєднують поняття готовність і шкільна зрілість і вважають, що готовність дитини до систематичного навчання у школі забезпечується необхідним рівнем морфологічного, функціонального і психічного розвитку дитини, тобто відповідності ступеня дозрівання певних мозкових структур, нервово-психічних функцій, що забезпечують адаптацію до умов і вимог шкільного навчання.

У цілому психологічна готовність до навчання в школі визначається: наявністю уявлень про природні й соціальні явища, загального запасу знань про навколишній світ, про людей, про себе; уміння керувати своєю увагою; наявність аналітичного мислення і розвиненість його форм; інтерес до занять; інтерес до нових знань; володіння розмовною мовою; розвиток тонкої моторики руки і сенсомоторних координацій.

Дослідження вчених, педагогів і психологів доводять, що формування готовності до школи передбачає розвиток здатності до виконання соціальної ролі учня. Це – потреба в спілкуванні, розвиненість певних комунікативних здібностей; уміння підкорятись інтересам

дитячих груп; спроможність відстоювати власну точку зору; брати участь у житті класу; здатність відповідати за свої вчинки та ін.

Успішна адаптація до школи тісно пов'язана із самосвідомістю дитини, яка проявляється в самооцінюванні, у розумінні себе, своїх якостей, можливостей. Самооцінка як складне динамічне особистісне утворення є одним із показників особистісної готовності дитини до школи. Існує тісний зв'язок успіхів з оволодінням навчальною діяльністю й розвитком особистості. Це пояснюється тим, що в самооцінці інтегрується те, чого досягла дитина, і те, до чого вона прагне, тобто це проект її майбутньої діяльності.

Другою складовою особистісної готовності є вміння будувати стосунки з однолітками, де особливого значення набуває засвоєння правил поведінки. Статус дитини забезпечується її гуманістичною спрямованістю, вмінням співвідносити власні інтереси з інтересами своїх однолітків, встановлювати з ними відповідні стосунки.

Функціональна готовність до навчання нерозривна з показником стану здоров'я дитини. Хвороба знижує можливості дитини, підвищує втомлюваність, низьку розумову працездатність, порушення поведінки, що, як правило, призводить до низької успішності. Крім того, стурбованість педагогів і батьків викликає і психічне здоров'я дітей. Як засвідчує практика, вже протягом перших днів у школі виділяються учні, для яких шкільний режим і навчальне навантаження непосильні. Такі учні неспокійні, швидко втомлюються, лягають на парту або ходять по класу, відчувають проблеми в оволодінні навичками лічби, письма та читання [3;5;8].

Структурний аналіз отриманих матеріалів дослідження дозволив обґрунтувати систему діагностики “шкільної готовності”, що базується на даних як педагогічних, так і психологічних досліджень. Для цього використовується комплексний критерій, що включає п'ять основних компонентів готовності: інтелектуальна, фізична, мотиваційна, емоційно-вольова та комунікативна готовність. Загальна оцінка підготовки дитини до школи має здійснюватися за певним алгоритмом, що передбачає крім критеріїв, їх змісту й методів вивчення, також показники “готовності” дитини до школи.

Діагностування цього новоутворення ґрунтується на нормативах Базового компоненту дошкільної освіти (БКДО), який визначає, окрім обов'язкового мінімуму змісту основних освітніх програм, вимоги до рівня розвиненості, вихованості та навченості дітей дошкільного віку. Так, розумова (інтелектуальна) готовність передбачає загальну інформованість, кругозір, достатній рівень розвитку пізнавальної діяльності, уяви, мислення та мови. проявляється це в наявності у дітей системи уявлень про природу та деякі соціальні явища, уміння розуміти завдання, інструкцію, визначити способи виконання завдань. здійснювати звуковий аналіз слова, наявності певного словникового запасу, розвитку зв'язної мови, а також елементів обчислювальних навичок.

Емоційно-вольова зрілість діагностується через визначення готовності дитини переборювати труднощі, наявність інтересу до пізнання, організованість, розвиток довільної уваги. Це визначається через здатність дошкільника до вольових зусиль, домагання досягнення поставленої мети, здатність до самостійності, вміння планувати роботу, володіння правилами поведінки.

Мотиваційна готовність виявляється шляхом виявлення здатності до планування власних дій, ставлення до навчальної ситуації, наявності вольових зусиль та ін.

Фізична готовність передбачає визначення стану здоров'я дитини, координацію, готовність руки до письма, стан м'язової сили та ін.

Комунікативна готовність передбачає наявність певного рівня розвитку мови, вміння сприймати і репродукувати інформацію, наявність навичок читання, вміння спілкування, бажання вести діалог.

Діагностика покомпонентної шкільної готовності дитини передбачає використання комплексу методів. Це, зокрема, бесіди, завдання на класифікацію, аналіз мовних звітів, рішення простої математичної задачі, завдання на звуковий аналіз слова, тестування, педагогічне спостереження, система творчих завдань, педагогічні ситуації та ін.

Змістове наповнення БКДО та методика його реалізації базуються на таких узагальнених показниках, як базисні психологічні якості та властивості дитини, якісні новоутворення психічного розвитку та врахування сенситивного періоду при оволодінні об'єктом відповідних знань, умінь і навичок у процесі розумового, соціального і фізичного становлення особистості дошкільника.

Таким чином, незважаючи на розмаїття підходів до готовності до школи, залишаються незмінними критерії визначення цього особистісного новоутворення, за якими можна оцінити ступінь підготовки дитини до систематичного навчання. Важлива роль у контексті формування шкільної готовності, звичайно, відводиться набуттю дошкільником певного досвіду – знання, уміння і навички наявні у нього на момент вступу до школи. Йдеться про педагогічну готовність. Оптимальним на сучасному стані дошкільної освіти є поєднання показників психологічної і педагогічної підготовки дитини до школи. Це – загальний фізичний і психічний її стан, рівень розвитку здібностей, мотиваційної готовності, володіння умінням вчитися, сформованість пізнавальних інтересів і нахилів, сприйняття нової соціальної ролі учня.

У перспективі передбачається наукове обґрунтування процесу підготовки дошкільників, орієнтованого на упередження завдань початкового навчання, а також розробка змісту дошкільної підготовки, який передбачав би спрямованість на загальний розвиток, а не вузько предметне визначення переліку знань, умінь і навичок дошкільника.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Безруких М. М. Школьные трудности у учащихся первых классов. – М., 1998. – 64 с.
2. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років. Монографія – К.: Видавничий дім “Слово”, 2004 – 376 с.
3. Венгер Л. А. Психологическая готовность ребенка к школе // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 12-14.
4. Вільчковський Е. С., Курок О. І. Фізичне виховання дітей в дошкільному закладі. – К.: РВВ ГДПУ, 2001. – 253 с.
5. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
6. Дубровина И. В. Школьная психологическая служба. – М., 1991. – 223с.
7. Дьяченко О. М., Лаврентьева Т. В. Психическое развитие дошкольника. – С.: Знание, 1980. – С. 2-26.
8. Запорожец А. В. Интеллектуальная подготовка детей к школе // Дошкольное воспитание. – 1977. – № 8. – С. 30-34.
9. Удовенко М. Діагностика психологічної готовності 6-річних дітей до навчання в школі // Початкова освіта. – 2003. – № 18 (210). – Травень. – С. 14-46.

УДК 371: 612.6

Т.О. Кот

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ РІЗНИХ МЕТОДІВ ТА ПРИЙОМІВ РОБОТИ З ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЩОДО ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНИХ СУДЖЕНЬ НА УРОКАХ ЧИТАННЯ (ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ПРОЗОВИХ ТВОРІВ)

У статті висвітлено особливості використання різних методів і прийомів роботи з дітьми молодшого шкільного віку з формування морально-етичних суджень на уроках читання під час вивчення.

The peculiarities of the usage of different methods and devices of children's education of forming moral and ethic thoughts on lessons of reading have been lit up in the article.

У концепції загальної середньої освіти (12-річна школа) вказується на необхідність формування розгорнутої навчальної діяльності (вміння вчитися) шляхом оволодіння організаційними, логіко-мовленнєвими, пізнавальними і контрольно-оцінними вміннями та навичками у різних видах діяльності. Освітніми результатами цього є повноцінні мовленнєві вміння і навички, здатність до творчого самовираження, особистісно-ціннісного ставлення до праці, вміння виконувати нескладні творчі завдання, коли школяр постійно відчуває, що він цікавий як особистість кожному вчителю і педагогічному колективу в цілому.

Мовленнєві вміння і навички, здатність до творчого самовираження, особистісно-ціннісне ставлення до праці, людей, природи формуються насамперед на уроках читання (класного і позакласного).

Проблема формування морально-етичних понять у молодших школярів була предметом дослідження психологів (Л.Виготський, О.Запорожець, Д.Ельконін), педагогів (А.Богуш, Н.Гавриш, О.Монке, О.Савченко). Проблема художньо-мовленнєвої діяльності вивчалася науковцями в лінгводидактичному (А.Богуш, Н.Гавриш, Н.Луцан, С.Чемортан та ін.), педагогічному (Ю.Бурцева, І.Зимня, Н.Карпинська, Л.Славіна та ін.), психологічному (Л.Виготський, П.Гальперін, В.Давидов, Д.Ельконін, О.Запорожець, О.Леонтьєв, С.Рубінштейн, Л.Щерба та ін.), філософському (М.Каган) аспектах.

Метою нашої статті є розкриття методичних особливостей роботи з формування морально-етичних суджень на уроках читання в початкових класах.

Початковий курс читання має за мету формування першооснов читацької культури молодших школярів, емоційно-оцінного ставлення до змісту прочитаного, формування особистості дитини засобами художнього слова. Досягнення цих цілей передбачає розв'язання таких завдань: формування в учнів навичок читання як виду мовленнєвої діяльності; розвиток зв'язного мовлення, образного мислення учнів, творчої діяльності, інтересу до творчості письменників, майстрів мистецтва слова, читацької самостійності учнів; вироблення у школярів умінь працювати з текстом твору; збагачення досвіду естетичного сприймання творів художньої літератури, формування потреби в самостійному читанні книжок, введення дітей у світ морально-етичних цінностей через художні образи літературних творів.

Відповідно до мети і завдань навчального предмета у структурі Державного стандарту виділено такі змістові лінії: коло і зміст читання; розвиток навичок читання; літературознавча пропедевтика, розвиток умінь аналізувати художній твір (практично); формування самостійної читацької діяльності учнів; розвиток творчої діяльності школярів.

Визначення змісту початкової освіти з читання ґрунтується на врахуванні особливостей мовленнєвого розвитку молодших школярів і на основі таких принципів: тематично-жанрового, художньо-естетичного та літературознавчого.

Мовленнєвий розвиток у курсі “Читання” зорієнтований на інтенсивне формування у школярів відповідних умінь, навичок, провідною з яких є повноцінна навичка читання. Тематично-жанровий та художньо-естетичний принципи є визначальними під час добору творів для читання, передбачають встановлення міжпредметних зв'язків між усіма видами мистецтва, залучення школярів до літератури як мистецтва слова. Літературознавчий принцип реалізується в процесі аналізу художнього тексту. Об'єктом уваги читача є слово, яке осмислюється ним як засіб створення словесно-художнього образу. Вказані принципи забезпечують реалізацію і таких аспектів вивчення літератури в початковій школі, як літературознавча пропедевтика, представлення учням художніх творів як витворів словесного мистецтва, які розкривають перед юними читачами багатство навколишнього світу і людських взаємин, авторську позицію, допомагають накопиченню морально-естетичного та соціального досвіду дитини, формують у неї власне ставлення до дійсності.

З розвитком навичок читання швидко складається інтерес до читання, до літератури з гострою і цікавою фабулою, до казок, а потім і до книг з нескладним науково-фантастичним і пригодницьким сюжетом.

Читання книг відкриває кожному дивовижний, багатоманітний світ людей і природи, всього, що нас оточує. Учні початкових класів прилучаються до цього світу саме на уроках читання.

Через художні образи діти збагачують свої почуття, емоції, пізнають різноманітність навколишнього світу. Одночасно відбувається їхній загальний мовленнєвий розвиток. Правильне опрацювання художнього твору сприяє єдності морального, розумового, естетичного виховання учнів і кожної особистості зокрема.

Аналіз навчального процесу в сучасній школі знаходить недооцінку того факту, що в ситуації навчання взаємодіють два чинники – власне діяльність учителя (процес організації, предмет освоєння, вчитель з його методикою, досвідом) і особа учня (запити, інтереси, потреби, цілі). Навчальний же процес повинен формувати стійкий інтерес школяра до предмета і процесу навчання, розвивати потреби учнів задовольнити цей інтерес і створювати умови, які сприяють активізації мотиваційної сфери учнів для успішного оволодіння вмінням учитися в творчому режимі.

Урок читання ми визначаємо як урок, на якому діти знайомляться з творами художньої літератури різних жанрів шляхом їх прочитання, переказу, інсценування, драматизації тощо, аналізують художні твори, оцінюють вчинки та поведінку літературних персонажів, порівнюють з власною поведінкою та поведінкою однолітків, висловлюють морально-етичні судження, вдосконалюють навички та техніку читання, вміння та навички роботи над текстом.

Застосовуючи різноманітні види робіт, слід добирати найбільш результативні для досягнення мети уроку. Введення таких дидактичних вимог диктується темою уроку, жанром твору, ступенем підготовки дітей, класу. До кожного уроку вчитель здійснює раціональний вибір видів роботи, визначає логічно обґрунтовану його будову.

Коло читання складають тексти різних стилів (художнього, науково-популярного, ділового) і родів літератури (епічні, ліричні, драматичні), різних жанрів (прислів'я, приказки, загадки, казки, оповідання, легенди, байки тощо).

Для читання пропонуються твори усної народної творчості й твори українських письменників. Їх тематика досить різноманітна: український фольклор, звичаї, обряди, сучасне й минуле України, її історія, культура, а також відомості про деяких українських письменників-класиків і сучасних, які писали й пишуть для дітей і про дітей, життя й турботи дорослих і дітей, навчання та відпочинок, пригоди; природу, рослинний і тваринний світ, турботу дорослих і дітей про нього.

Удосконалення навичок читання має відбуватися у нерозривній єдності з розвитком умінь розуміти прочитане. Для цього важливо ставити запитання, які допомагають з'ясувати, чи правильно діти сприйняли той чи інший факт, подію, чи можуть встановити логічний зв'язок між фактами, як розуміють загальний зміст прочитаного, чи можуть висловити власне ставлення тощо.

Основою сучасного уроку читання є художній твір, організація роботи з яким є складною справою для кожного педагога. Це зумовлено тим, що в кожному класі протягом навчального року діти ознайомлюються з творами різними за жанром, обсягом, складністю [2: 188].

Урок, присвячений опрацюванню художнього твору, спрямований не тільки на пізнання дітьми навколишнього світу через аналіз тексту, а й на виховання глибоких і стійких почуттів, високу культуру емоційного, чуттєвого сприймання. За допомогою художнього твору мобілізують на розв'язання цих завдань психіку дітей і водночас активізують і розвивають їхній інтелект.

Художня література відтворює життя в образах, картинах. Через художній твір передаються ідеї письменника читачеві, художні твори викликають відповідні почуття, думки, визначають поведінку людини. Художні твори впливають на почуття й розум дітей, викликають певні емоції, переживання. Читання художніх творів допомагає учням краще пізнати навколишній світ, розширює їх кругозір.

Під час вивчення художніх творів учні першого-четвертого класів практично знайомляться з деякими особливостями літературних жанрів: казка має елементи фантастичного, чудесного; байка – алегорію і мораль; вірш – ритм, риму.

Крім того, однією з умов глибокого розуміння художнього твору є аналіз художніх особливостей, робота над композицією твору. Адже художній задум письменника розкривається всією системою образотворчих засобів.

Різноманітна тематика текстів у “Читанках” (читанкових частинах підручника) подана творами різних жанрів: оповіданнями, віршами, казками, байками, нарисами, легендами, переказами, малими фольклорними формами. Художні твори, що входять до читанок для початкових класів, невеликі і на перший погляд можуть здатися легкими. Проте навіть найпростіший твір без попереднього опрацювання може викликати під час практичного вивчення на уроці труднощі, які спричинять неглибоке розуміння дітьми його сутності, образів, художньої краси. Далеко не завжди для читця стає зрозумілою авторська оцінка відображеної дійсності після першого, часом неухважного прочитання тексту.

Побудова уроку читання художніх творів залежить від жанру, мови. Отже, залежно від специфіки того чи іншого твору уроки будуються по-різному.

Зупинимося на особливостях роботи з прозовими творами на уроках читання у початковій школі.

Вводячи в обіг термін “оповідання”, необхідно забезпечити його тлумачення. Зрозуміло, що його роз’яснення потрібно вести з урахуванням віку дітей. Оповідання – це невеликий художній твір, в якому дається словесний малюнок подій, пов’язаних з життям і діяльністю людей, або словесно малюється природа [1: 295]. Словесне змалювання виявляється у тому, що в оповіданні читач знаходить опис зовнішності героя, його поведінки. Завдяки цьому створюється загальне уявлення про діючу особу.

Виділимо основні методи, прийоми та особливості роботи над оповіданнями.

З-поміж основних методів роботи з оповіданнями можна виділити словесні; з-поміж прийомів – бесіду, розповідь, вільне висловлювання, спогади, словникову роботу, лінгвістичну гру.

Основну увагу під час аналізу твору необхідно звернути на вчинки героїв, дати їм оцінку, а також мотивувати кожний вчинок, бо це важливо для розкриття ідейного змісту твору. Важливо також з’ясувати не тільки те, що сказано про дійову особу, а й як саме сказано, тобто, які мовні засоби використав автор.

Важливим при розборі художнього твору є з’ясування основних образів, картин твору, щоб допомогти учням розібратися, завдяки яким художнім засобам розкрито риси окремих образів, якими мовними засобами користується письменник для зображення в творі героїв, картин. Отже, вмотивовуючи вчинки дійових осіб, діти зупиняють свою увагу на важливих моментах тексту, вчать читати вдумливо, помічати не лише самі факти, події в творі, а й образотворчі засоби. Внаслідок вдумливого перечитування оповідання діти усвідомлюють головну думку, в них складається своє ставлення до героїв твору. Після розбору оповідання до нього можна скласти план, а потім знов переказувати його. Переказувати оповідання можуть кілька учнів частинами, якщо твір чималий за своїм розміром і складається з кількох частин.

Казка – один із найулюбленіших дітьми жанрів літературних творів. Їх приваблює в казці захоплюючий, цікавий сюжет, яскрава мова, знайомі персонажі. З раннього віку діти чують казки. Як тільки дитина оволодіє грамотою, вона з захопленням читає казки. Казка має велике виховне значення: вона висміює недоліки, засуджує зло, несправедливість, хижацтво, навчає добру, скромності, ввічливості, справедливості.

Різні аспекти роботи з казкою висвітлені у працях психологів (О.Запорожець, Н.Карпинська, Т.Рубцова, Н.Молдавська) та педагогів (А.Абдуліна, Н.Бібко, М.Львова, Н.Светловська). У низці досліджень (А.Богущ, С.Бакуліна, С.Литвиненко, А.Щербо) казка розглядається як засіб морального виховання.

Структура уроків читання казок нічим не відрізняється від будови уроків опрацювання оповідань. Після ознайомлення з текстом і тлумачення слів і виразів застосовується вибіркоче читання, відповіді на запитання, складання плану (малюнкочого, словесного), різноманітні форми переказу. Зміст, мета і завдання кожного з цих етапів залежать від тексту казки.

Методи та прийоми роботи над казкою схожі з тими, що використовуються при роботі з оповіданнями. Так, до методів можна віднести словесні та ілюстративні, а до прийомів – бесіду, розповідь, інсценізацію, переказ.

Казка читається так, як і оповідання, але цей вид творів має свою специфіку. При вивченні казки учні повинні зрозуміти виведені в ній образи. У підготовчій роботі до читання казки дітей підводять до усвідомлення її образів, а часом і до розкриття моральної ідеї в ній. У переважній більшості казок розгортається боротьба добра зі злом, і ця боротьба обов'язково закінчується перемогою добра (правди) над злом (кривдою). У попередній бесіді не варто учням казати, що казка – це видумане. Питання особливостей казки можна розібрати після читання і переказу її. Тоді вчитель може пояснити, що в казках відображені погляди людей у далекому минулому, коли люди на явища природи дивились, як на надприродні. Тварини тоді людям здавались рівними з ними.

Отже, провідними методами роботи щодо формування морально-етичних суджень молодших школярів на уроках читання є словесно-інформаційні, словесно-евристичні, словесно-дослідницькі, наочно-дослідницькі, практично-дослідницькі, практично-евристичні, проблемно-пошукові.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дорошенко С.І. Методика викладання української мови. – К., 1992.
2. Сучасний урок у початкових класах / О.Я.Савченко. – К.: “Магістр-S”, 1997.

УДК 37.017.4:37.035.6

О.М. Міщеня

ФІЛОСОФСЬКІ ЗАСАДИ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

У статті розглядаються та аналізуються філософські засади технології формування громадянської відповідальності старшокласників у процесі вивчення гуманітарних дисциплін. Серед головних завдань, які вирішує сучасна педагогічна технологія є пошук правильних і надійних шляхів методологічної побудови педагогічної системи вивчення та вдосконалення реального педагогічного процесу в сучасній загальноосвітній школі.

Philosophical base of technology forming of civic responsibility of senior pupils in the process of studying the humanities is analyzed in this article. Among the main tasks, which modern pedagogical technology deals with is search of right and reliable ways of methodological building pedagogical system of studying and improving real pedagogical process in modern secondary school.

Методологія наукового пізнання у нашому дослідженні визначається як система знань про вихідні положення громадянської відповідальності особистості, яка включає такі аспекти:

- узагальнення основних засад громадянської активності на основі вивчення емпіричних фактів;

- врахування принципів та методів одержання наукової інформації для діагностики та передбачення основних аспектів громадянської відповідальності особистості відповідно до розвитку педагогічної науки;

Здійснюючи науково-педагогічний пошук, ми зробили порівняльний системний аналіз наукового терміну – “методологія”. *Методологія* – вчення про методи пізнання світу, сукупність прийомів дослідження, що їх застосовують у будь-якій науці відповідно до об’єкта її пізнання [12].

Методологія – грецьке слово, що означає шлях до будь-чого, засіб досягнення мети, об’єднання прийомів дослідження, що використовуються у будь-якій науці [16].

Методологія – стратегія наукового пошуку, яка спирається на усвідомлення завдань, методів, ціннісних характеристик, вирішення наукових проблем [13].

У плані розвитку теорії процесу формування громадянської відповідальності особистості наукова методологія передбачає:

- вчення про зміст і функції наукового знання;
- обґрунтування вихідних, фундаментальних, загальнонаукових аспектів (на основі гіпотез, концепцій, фактів, педагогічних закономірностей);
- вчення про методи наукового дослідження та узагальнення практичного досвіду реалізації технології формування громадянської відповідальності старшокласників у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу.

Такий підхід до розуміння основних положень громадянського виховання особистості дає підставу конкретизувати основні завдання загальноосвітньої підготовки старшокласника, які передбачають:

- розвиток його інтелектуальних і творчих здібностей у навчальному процесі;
- удосконалення громадянської відповідальності особистості у виховному процесі;
- розвиток інтересу старшокласників до самоосвіти у реалізації громадянського становлення.

Ці завдання складають певний педагогічний аспект і діалектично взаємопов’язані з психологічним аспектом, який передбачає:

- розвиток сприйняття нового, позитивного у виховному процесі;
- удосконалення логічної пам’яті, здатності до громадянського узагальнення політичних процесів у дидактичному аспекті;
- шліфування процесу морального мислення та поведінки особистості.

Освіта XXI століття – це відродження людського в людині, вивершення її індивідуальності, розвиток свідомого і творчого ставлення до життя, її духовне вдосконалення. Відомий вчений-філософ, академік В.Г. Кремень у праці “Поступ до нової філософії освіти в Україні” [11] наголошує, що у новій філософії освіти особистість постає соціокультурною істотою, яка постійно розвивається, разом з оточуючою її соціокультурною системою. Тому головною особливістю сучасного педагогічного мислення є насамперед конструювання цілісних освітніх моделей громадянського спрямування, які відображають особливості сучасних інтенсивних технологій у виховному процесі.

Досліджуючи обрану проблему, ми вивчали сучасне розуміння наукових термінів “громадянське виховання”, “громадянське переконання”. Так в українському педагогічному словнику подається таке розуміння громадянського виховання. **Громадянське виховання** – формування громадянськості як інтегративної якості особистості, яка дає можливість людині відчувати себе юридично, соціально, морально й політично дієздатною. До основних елементів громадянськості належить моральна й правова культура, яка виражається в почутті власної гідності, внутрішньої свободи особистості, дисциплінованості, в повазі й довірі до інших громадян і до державної влади, здатної виконувати свої обов’язки, в гармонічному поєднанні патріотичних, національних та інтернаціональних почуттів. Основні риси громадянина закладаються в дитячому, підлітковому, юнацькому віці на основі досвіду, набутого в родині, школі, соціальному середовищі, і в подальшому формуються протягом усього життя людини. Основна мета громадянського виховання – виховання у людини

моральних ідеалів суспільства, почуття любові до Батьківщини, прагнення до миру, потреби в праці на благо суспільства. В сучасних умовах важливою громадянською якістю стає здатність людини до самовизначення, завдяки якому людина зможе розумно існувати в умовах вибору, тобто в умовах свободи й відповідальності [2].

Проблема виховання не нова, вона має тривалу історію. Ідеї громадянського розвитку були висвітлені такими відомими діячами, педагогами, вченими, як М. Драгоманов, К. Ушинський, С. Русова, А. Макаренко, В. Сухомлинський та ін.

Але заглядаючи в недалеке минуле, необхідно підкреслити, що у радянській педагогіці поняття громадянського виховання було відсутнє. Так, наприклад у 2-х томному “Педагогічному словнику” (М., 1960) було зафіксовано, що громадянське виховання – це реакційний напрямок у буржуазній педагогіці епохи імперіалізму, а у чотиритомній педагогічній енциклопедії (М., 1964-1968) взагалі ігноровано.

У ході науково-пошукової роботи виявили, що громадянське виховання – це формування громадянськості як інтегративної якості особистості, яка дає можливість старшокласнику відчувати себе юридично, соціально, морально й політично дієздатною. До основних елементів громадянськості належить моральна й правова культура, яка виражається в почутті власної гідності, внутрішньої свободи особистості, дисциплінованості, в повазі й довірі до інших громадян і до державної влади, здатної виконувати свої обов’язки, в гармонічному поєднанні патріотичних, національних та інтернаціональних почуттів. Основні риси громадянина закладаються в дитячому, підлітковому, юнацькому віці на основі досвіду, набутого в родині, школі, соціальному середовищі, і в подальшому формуються протягом усього життя людини. Основна мета громадянського виховання – виховання у людини моральних ідеалів суспільства, почуття любові до Батьківщини, прагнення до миру, потреби в праці на благо суспільства. В сучасних умовах важливою громадянською якістю стає здатність старшокласника до самовизначення, завдяки якому людина зможе розумно існувати в умовах вибору, тобто в умовах свободи й відповідальності [2].

Громадянське переконання – у нашому дослідженні виступає як складова частина виховного процесу, безпосередньо спрямована на формування й виховання громадянських знань, почуттів, смаків, суджень, художніх здібностей особистості та розвиток її здатності сприймати й перетворювати дійсність за законами морального права в усіх сферах діяльності людини. Громадянське переконання спрямоване насамперед на виховання в старшокласників гуманістичних якостей, інтересів і любові до громадянської діяльності в її різноманітних проявах [2].

У нашому дослідженні встановлено, що громадянське виховання – у найбільш загальному розумінні – формування суспільного досвіду особи (єдність поглядів, ідеалів, почуттів, смаків, потреб тощо), необхідного для її самоствердження як у царині сприймання, так і в царині творчої діяльності. Засобами громадянського виховання є природа, мистецтво, наука, світ міжлюдських відносин тощо. Сформований громадянський досвід зумовлює ставлення і розвиток світоглядних переконань людини, її етичних норм поведінки [8].

Історичні аспекти громадянського виховання особистості мають свою динаміку. Громадянське виховання викликало інтерес з давніх часів: учення піфагорійців про вплив природи і музики на душу людини, ідеї Платона про мистецтво, що формує моральні засади і створює внутрішню гармонію людини, концепція Арістотеля про очищення мистецтвом (катарсис). Ідеї громадянського розвитку були висвітлені такими відомими діячами, педагогами, вченими як Дідро, Руссо, Песталоцці, К. Ушинський, І. Франко, Леся Українка, С. Русова, А. Макаренко, В. Сухомлинський і багатьох інших [3].

Порівняльний аналіз наукових термінів, поданих у педагогічних словниках, показує, що є різні підходи до розуміння їх змісту, а це дозволяє виробити власне ставлення до бачення сучасних аспектів громадянського виховання особистості.

Сучасні українські вчені-філософи Є. Причепій, А. Черній, В. Гвоздецький, Л. Чекаль акцентують увагу на історичних аспектах філософії Просвітництва й романтизму в Україні. Зокрема, у посібнику “Філософія” (2001) йдеться про те, що на етапі раннього Просвітництва

центром розвитку філософської думки в Україні був лише Київ (Києво-Могилянська академія) і певною мірою Львів та Острог, то в першій половині XIX ст. у багатьох регіонах виразно окреслилася тенденція до специфічного розв'язання філософських проблем, в популяризації західноєвропейської філософської думки. Київ традиційно був центром філософського життя України, де на місці закритої російським царатом Києво-Могилянської академії згодом запрацювали Київська духовна академія (1819) і Київський університет (1834), то для філософських гуртків Полтави, Ніжина, Харкова, де 1805 р. було відкрито університет, активне поширення ідей філософії західного Просвітництва було справою новою [9: 235].

Автори І. Бичко, І.Бойченко, М.Бузький, В.Табачковський у підручнику “Філософія” (2002) розглядають духовність як складову частину громадянського розвитку особистості. Вони акцентують увагу на тому, що свідомість, пізнання, мислення, почуття й відчуття, переживання, емоції тощо є специфікаціями тієї особливої характеристики екзистенційного людського буття, яку звичайно називають духом, або духовністю. Суб’єктом духовності є те, що в історії філософії називали душею. Душевне життя складається з настроїв, почуттів, прагнень, тобто з переживань. Але “переживається” тут не предметне буття, а тривалість. Сюди ж належить і переживання морального обов’язку: я мушу не тому, що мене примушують ззовні, – я сам так хочу і тому мушу. Душевне життя є переживанням внутрішніх станів тривання організму – основою громадянського виховання [15: 156].

На сучасному етапі розвитку громадянського виховання особистості важлива роль належить відомому досліднику Карлу Ясперсу (1883-1969), доктору психології, одному з засновників екзистенціалізму. Вся творчість Карла Ясперса присвячена вивченню людини, її спілкуванню з собою подібними. Саме тому центральною категорією філософії Ясперса є поняття комунікації. На ґрунті комунікації вчений намагався розв’язати питання про зв’язок розуму та екзистенції. У своєму пошуку справжніх комунікацій Ясперс наслідує датського філософа С.Кейкегора – засновника екзистенціального напрямку в філософії [14].

К.Ясперс створив найбільш поглиблену наукову концепцію різних рівнів дослідження людського “Я”:

- перший рівень – це “Я” емпіричне “людина – частина природи, її тіло”. “Буття емпіричного – предмет дослідження біологічної науки”. На цьому рівні ми маємо справу з природнім індивідом, який намагається задовільнити свої потреби. Виходячи з того, що він жива істота, повинен зберегти сьогодні і забезпечити своє існування в майбутньому. Комунікаційна форма існування людей на цьому рівні обумовлює їх необхідність виживання: люди згуртовуються перед небезпекою, але для них таке об’єднання не мета, а засіб.
- другий рівень “Я” – “предметна свідомість”. В предметній свідомості лише Я: Я – маю засоби предметного знання в категоріях. Я осягаю те, що протиставили мені як визначене предметне буття і визнаю в якості загального значимого можливе пізнання всього наявного в світі.

К. Ясперс вводить поняття “свідомість взагалі”, яке є об’єктом вивчення логіки та трансцендентної філософії, а предметний світ, умовою існування якого він є вивчається природничими науками.

У емпіричного Я є одна перевага перед свідомістю взагалі: емпіричний індивід, явище, існує в дійсності і в часі, тоді як трансцендентальне “Я” – уявне, а не дійсне. Людина як жива істота відрізняється від інших, але об’єктивно вона повинна бути комунікативною. Лише за цієї умови людина може знайти себе, – своє “Я”. “Життя людини, – пише Ясперс, – не є щось суто об’єктивне подібне життю тварини, а становить одне ціле з душею, яка також залежить від тіла, оскільки з свого боку визначає своє Я”. Глибинним ядром людини є її екзистенція, яка не може перебувати серед предметного світу, а отже, не є предметом ні наукового пізнання ні філософського споглядання. Екзистенція на думку Ясперса – є свобода, саме в ній буття особистості. Звідси випливає висновок: “або людина –

як предмет дослідження, або людина – як свобода”. Останнє визначає сутність Ясперівського експерименту, коріння якого сягають в релігію.

Оригінальним є підхід Ясперса до аналізу розвитку історії. В своїй роботі “Джерела історії і її буття” вчений намагається дати інтерпретацію (власне бачення) з позиції філософії. Вчений переконаний, що історія людства головним чином визначається духовними факторами. Серед них головну роль відіграють ті, що пов’язані з вільним життям, а, отже, змістоутворюючою домінантою є трактування трансцендентного (надприродного) Бога. Ясперсу належать такі праці: “Загальна психологія” (1913), “Психологія світоглядів” (1919), “Про істину” (1947), “Розум і антирозум нашої епохи” (1950).

Оригінальний стиль їх викладу, наближений до філософської публіцистики та логічних узагальнень. Викладений матеріал подається у вигляді вільних роздумів. Філософські погляди Карла Ясперса сприяли науковим пошукам у розв’язку проблеми музично-естетичного спрямування. Отже, його праці стали певним філософським фундаментом для організації методики нашого дослідження, що дало змогу використати гуманістичні ідеї.

У дослідженні обґрунтовується, що серед завдань, які вирішує сучасна педагогічна наука, одним із основних є пошук правильних і надійних шляхів методологічної побудови процесу громадянського виховання особистості, вивчення та вдосконалення реальної професійної підготовки в сучасному вищому закладі освіти. У законі України “Про освіту” (від 23 березня 1996 р.) наголошується, що метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості за найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями [17].

Ми встановили, що важливим напрямом розвитку цієї проблеми є розуміння принципів єдності історичного і логічного в сучасному громадянському вихованні старшокласників, яке базується на використанні об’єктивних даних психолого-педагогічної науки.

Так, історичне і логічне належать до найбільш загальних і універсальних категорій діалектики і їх знання необхідне кожному досліднику. Зіставлення, які існують у філософській літературі з питань визначення категорій історичного та логічного, показують, що до категорії історичного слід підходити з позицій онтологічних і гносеологічних аспектів та розуміти їх як об’єктивний процес виникнення, зміни і розвитку природи, суспільства та мислення.

Логічне у своєму загальному значенні виступає як “зрозуміле” (відбите у поняттях, системі абстракцій) теоретичне відображення історичного у всіх його формах і проявах та як об’єктивний процес розвитку природи і суспільства, як пізнання цього розвитку особистістю. Особливо яскраво багатосторонність смислових відтінків категорій історичного і логічного виявляється при розгляді різних аспектів їх діалектичного зв’язку. Коротко ці аспекти можна сформулювати у такій логічній послідовності:

- співвідношення об’єктивного процесу розвитку та його відбиття у свідомості особистості;
- співвідношення історичного і логічного в системі об’єктивної дійсності;
- співвідношення історичного і логічного в процесі пізнання реальної дійсності.

Загальним для всіх перерахованих аспектів є взаємне проникнення моментів історичного та логічного, при якому історичне з об’єктивною необхідністю відбивається (запам’ятовується) в логічному, а логічне, з часом стає історичним. Внаслідок цього у процесі об’єктивної діяльної спрямованості єдність історичного та логічного виділяється (обґрунтовується) як один із важливих принципів наукового пізнання у процесі громадянського виховання особистості [4].

Системний аналіз механізму дії принципу єдності історичного і логічного дає підставу зрозуміти два основних способи відображення історичного в логічному. Перший спосіб дії зазначеного принципу, більш повно і ґрунтовно розроблений в українській філософській науці, полягає в тому, що в узагальненому відображенні історичного в логічному відбувається скорочення його повторень і хронологічно послідовне його відтворення у логічно чіткій формі, увільненій від випадковостей, зигзагів, відхилень.

У ході наукового пошуку виявили, що особливості другого способу полягають у тому, що в процесі вдосконаленого відображення історичного в логічному відбувається теоретичне розчленування явища, предмета, педагогічної закономірності на вищих етапах їх розвитку при розгляді їх сторін у тій послідовності, в якій вони існують в структурі явища, предмета чи педагогічної закономірності, а не в історичній послідовності їх зародження, становлення, подальшого формування. Ці два способи відображення історичного та логічного рівноцінні і перебувають в умовах діалектичної взаємодії та існування. Користуючись розумінням принципу єдності історичного та логічного, в результаті філософського аналізу можна виділити відповідні сторони їх взаємодії у технології громадянського виховання старшокласників в процесі вивчення предметів гуманітарного циклу. Основними є такі:

- співвідношення об'єктивного процесу розвитку природи, суспільства, мислення та їх відображення у процесі громадянського виховання особистості сучасної школи, гімназії. Вони знаходять своє вираження у вигляді наукових положень і психолого-педагогічних закономірностей щодо конкретно-історичного характеру навчально-пізнавальної діяльності майбутніх громадян;
- співвідношення в історії та логіці об'єктів педагогічної науки та педагогічної практики у громадянському вихованні особистості старшокласника.

Цей аспект передбачає єдність динаміки розвитку та логіки будь-якого об'єкта процесу громадянського виховання старшокласників в процесі вивчення предметів гуманітарного циклу, генезису і структури педагогічної теорії, історичної і сучасної викладацької практики, історії становлення загальноосвітньої школи та її стану сьогодні, педагогічних поглядів, ідей, теорій, форм і методів навчально-пізнавальної діяльності учнів у її історичному розвитку і на нинішньому етапі підготовки майбутніх громадян незалежної держави;

- співвідношення історичного та логічного в науковому, навчальному, методичному, організаційному, пізнавальному процесах. Мається на увазі участь цих категорій в утворенні та формуванні наукових знань громадянського виховання особистості, у вивченні педагогічних закономірностей, розумінні їх суті та у розвитку моральних навичок майбутніх громадян [4].

Наше обґрунтування базувалось на тому, що принцип єдності історичного та логічного допомагає осмислити логіку становлення громадянського виховання особистості майбутніх випускників загальноосвітньої школи, гімназії на основі структурних генетичних особливостей розвитку наукового знання. Такий підхід дозволяє реалізувати механізм перетворення генетичних зв'язків між елементами нової теорії (яка тільки зароджується і набирає сили) у структурно-логічні зв'язки, що характеризують уже завершену, сформовану теорію громадянського виховання особистості старшокласника.

Виходячи з розуміння логічного як скороченого і перетвореного історичного, даний принцип пояснює, чому зміст сучасної педагогічної теорії не є лише обмеженим, скороченим протоколом усієї попередньої історії свого розвитку. Він показує, що створення теорії громадянського виховання особистості несе в собі момент оновлення як наслідок критичного переосмислення історичного з точки зору більш високого стану логічної довершеності даної теорії у загальноосвітній підготовці майбутніх громадян.

У зв'язку із специфікою структури використання аспектів громадянського виховання особистості старшокласника та завданнями, які стоять перед викладачами у засвоєнні законів логіки та філософських категорій обґрунтовано дидактичні аспекти пізнавальної діяльності та закономірності побудови педагогічної системи як складової ланки процесу

громадянського виховання старшокласників в ході вивчення предметів гуманітарного циклу. Результати дослідження дозволили визначити механізм логічного пізнання процесу громадянського виховання учнів, врахування закономірності ефективної області історичного та логічного, як особливої форми пізнання і здійснено відповідну інтерпретацію його когнітивної сфери у загальноосвітній підготовці особистості старшокласника.

Регулюючи динаміку застосування особливостей громадянського виховання старшокласників, ми спиралися на оцінки змін якості знань старшокласників, способів їх пізнавальної і творчої діяльності, розвитку творчих компонентів, а також характеру їх мотивацій та використаних алгоритмів аналізу філософської дійсності. Це викликало необхідність визначення таких основних етапів диференційованого підходу до аналізу логічних та філософських понять і закономірностей:

- викладання та організація засвоєння старшокласниками наукових особливостей і теоретичних засад наукового пізнання у реалізації технології громадянського виховання старшокласників в процесі вивчення предметів гуманітарного циклу;
- навчити старшокласників розуміти і використовувати елементарні знання логічних законів і понять;
- допомогти старшокласникам зробити мікроаналіз філософських понять і категорій, необхідних для майбутнього громадянина незалежної держави;
- підготувати майбутніх випускників загальноосвітньої школи, гімназії до аналізу частини філософського твору за певним алгоритмом та використання порівняння і узагальнення;
- застосування елементів творчої діяльності у процесі використання старшокласниками моральних знань, розуміння законів, принципів, методів засвоєння громадянської поведінки [14].

Україна, яка стала на шлях самостійного розвитку, не дивлячись на всі труднощі сьогодення, її освіта повинна враховувати вимоги сучасної НТР, усі нові тенденції, які під її впливом нового часу розвиваються в суспільстві, тому становлення нового типу громадянського виховання особистості (в якому творчий характер, на нашу думку повинен бути домінуючим) є актуальне завдання як технології громадянського спрямування так і педагогічної практики у підготовці майбутніх громадян незалежної держави.

У дослідженні акцентується увага, що перехід до такого типу навчання у школах, в якому оволодіння таємницями творчості займе істотне місце, має відбуватися на базі такого досвіду, який вже накопичено з даного питання педагогічною діяльністю. Зокрема, це стосується досвіду тих форм творчої діяльності старшокласників, які вони проявляють при підготовці творчих робіт, проведенні різної науково-дослідницької діяльності під керівництвом вчителів. Хоча така робота має ще обмежений характер, але і вона вимагає свого подальшого розвитку. Проте цього недостатньо. Адже становлення нового типу навчального процесу вимагає більш ґрунтовного опанування творчого досвіду суспільства у підготовці майбутніх громадян [5].

У процесі проведеного нами дослідження з'ясовано функції та результати проведеного кожного з названих вище аспектів методологічних особливостей громадянського виховання особистості, виявлено дієвість інтелектуально-творчих завдань для розуміння історичного і логічного у навчально-виховного процесі, способу оцінки і корекції формування моральних та логічних знань і їх вплив на розвиток гуманістично-освітніх інтересів випускників загальноосвітньої школи.

Сучасні дослідники розглядають єдність історичного і логічного у філософській літературі як особливу якість педагогічної діяльності у процесуальному та результативному аспектах формування майбутньої педагогічної майстерності. Методологія педагогічної технології спирається на дослідження І.Зязюна, Н.Кухарева, Н.Тарасевича (філософсько-педагогічний аспект); О.Абдуліної, Н.Кузьміної, Н.Кушакова, В.Моляко, В.Сластьоніна, Р.Хмельюк (методологія формування і розвитку професійних вмінь); Л.Спіріна, М.Барахтяна (методологія педагогічної етики); І.Синиці, В.Чернокозової, І.Чернокозова (методологія

культури спілкування), які дозволяють обґрунтовувати професійні риси особистості з позицій безперервної педагогічної освіти.

Автор Сисоєва С.О. у дослідженні “Педагогічні технології у сучасному освітньому просторі” [10] акцентує увагу на тому, що науковість педагогіки визначається характерним для неї розумінням сутності людської особистості, ступенем цілеспрямованого пошуку засобів її розвитку. Отже, складовою частиною педагогічної технології у громадянському вихованні старшокласників у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу є моральна освіта особистості, яка спирається на формування у старшокласників гуманістичних рис.

Ми встановили, що під гуманізмом (від лат. *humanus* – людський) у широкому розумінні слова дослідники вбачають прагнення до людяності, до створення гідних людського життя умов. Саме такий смисл вкладав у поняття “гуманізм” секретар з міжнародних зв'язків Гуманістичного інтернаціоналу Г.Г.Уїдобрю на конференції, присвяченій заснуванню цієї організації, виділивши при цьому й інші аспекти, як от гуманітарна турбота про щастя людей, народів або сукупне позначення гуманітарних і суспільних дисциплін [8].

У вузькому розумінні слова гуманізм визначається як ідейний рух, який сформувався в епоху Відродження і змістом якого є вивчення і поширення античних мов, літератури, мистецтва і культури. Т.Панфілова характеризує поняття гуманізму, як “історично обумовлену систему поглядів, яка визнає людину самодостатньою цінністю, розглядає його як свідомого суб'єкта своїх дій, розвиток якого за законами власної діяльності є необхідною умовою розвитку суспільства”. Можна запропонувати і інші дефініції гуманізму, наприклад: гуманізм – це утвердження гідності людини, повноти її існування; це своєрідно-людяний погляд на людину; це ідеологія, суспільно-економічна формація (цивілізація, суперсистема); гуманізм – це вільна асоціація всебічно розвинених індивідів, які знаходяться у людських відносинах; гуманізм є змістом культури, соціальних відносин, який сприяє розвитку людини; гуманізм – це специфічне відбиття процесів розвитку людини у суспільній свідомості; гуманізм – вид духовної орієнтації тощо.

Гуманізація освіти – центральна складова нового педагогічного мислення, яка передбачає перегляд, переоцінку всіх компонентів виховного процесу у світлі людинотворної функції. Гуманізація освіти означає повагу педагогів до особистості дитини, довіру до неї, прийняття її особистісних цілей, запитів і інтересів; створення максимально сприятливих умов для розкриття і розвитку моральних здібностей та обдарувань людини, для її повноцінного життя на кожному із вікових етапів, для її самовизначення. Сміслом гуманізації освіти педагогічного процесу вважає розвиток старшокласника як активного, свідомого громадянина незалежної держави [7].

Доведено, що в сучасних умовах це стає можливим завдяки переходу до технологічної побудови педагогічного процесу, яка в максимальній мірі забезпечує високий кінцевий результат на основі врахування індивідуальних моральних особливостей та пізнавальних можливостей кожного старшокласника.

Проблема відшукання такого загального порядку навчання, при якому б воно здійснювалося б за єдиними законами людської природи, постала досить давно. В ідеалі при єдиному досконалому методі навчання, вважав Я.Коменський, що все піде вперед не менш зрозуміло, ніж іде годинник з вірно зрівноваженими гилями, так само приємно і радісно, як приємно і радісно дивитись на такий автомат, і, накінець, з такою точністю, яку тільки можна досягти в подібному досконалому інструменті [6].

З часів Коменського в педагогіці робилось немало спроб зробити навчання подібним на добре відлагоджений механізм, розв'язати таку задачу непросто з приводу багатогранності, багатоваріативності, неординарності неоднозначності педагогічного процесу.

Однак пошуки єдиного ефективного підходу не припиняються. Для цього є вагомі причини. Освіта у загальноосвітніх школах, гімназіях стає більш інтенсивною. В цих умовах школи, гімназії, педагогічні училища стикається з очевидним протиріччям: вимоги до якості

майбутньої професійної підготовки випускників зростають, рівень навчання для всіх старшокласників підвищується, діапазон індивідуальних моральних відмінностей їх широкий, а умови навчання залишаються усередненими [1].

У дослідженні виходили з процесуального аспекту, виховання, як сфера людської діяльності включає в свою структуру суб'єкти і об'єкти процесу. В традиційній суб'єкт-об'єктній педагогіці загальноосвітньої школи старшокласнику відводиться роль об'єкта, якому вчителі передають свій досвід. Підготувати старшокласника до громадянської діяльності – кінцева мета системи навчання. Принципово важливо, що і як формувати у нього для її досягнення. Розв'язання означеної проблеми громадянського виховання майбутніх випускників можливе шляхом використання сучасних інтенсивних педагогічних технологій.

Серед головних завдань, які вирішує виховний процес у школі, є пошук правильних і надійних шляхів методологічної побудови педагогічної системи, вивчення та вдосконалення реального педагогічного процесу у навчально-пізнавальній діяльності старшокласників.

Провідними аспектами реалізації процесу виховання виступають методологічні принципи організації навчально-пізнавальної діяльності старшокласників і використання виховного потенціалу громадянського виховання у загальноосвітній підготовці особистості майбутнього випускника.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Барабаш Ю.Г., Позінкевич Р.О. Педагогічна майстерність: теоретичні й навчально-методичні основи. – Луцьк: РВВ “Вежа” Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2006. – 476 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376с.
3. Зязюн І.Я. Концептуальні засади теорії освіти в Україні // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2000. – № 1.
4. Нісімчук А.С. Педагогіка: Підручник. – Л.: Видавництво “Ставропігон”, 2006. – 340 с.
5. Нісімчук А.С., Падалка О.С., Смолюк І.О. Педагогічна технологія: Підручник. – К.: Четверта хвиля, 2003. – 224 с.
6. Нісімчук А.С., Падалка О.С., Шпак О.Т. Сучасні педагогічні технології: Навчальний посібник – К.: Видавничий центр “Просвіта”, 2000. – 368с.
7. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М.Бим-Бад; Редкол.: М.М.Безруких, В.А.Болотов, Л.С. Глебова и др. / – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
8. Педагогічний словник / За ред. Ярмаченка М.Д. – К.: Педагогічна думка, 2001.– 516с.
9. Причепій Є.М., Черній А.М. та ін. Філософія: посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Видавничий центр “Академія”, 2001. – 576 с.
10. Розвиток педагогічної і психологічної науки в Україні 1992-2002. Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України /Академія педагогічних наук України. – Частина 1. – Харків: “ОВС”, 2002. – 640 с.
11. Розвиток педагогічної і психологічної науки в Україні 1992-2002. Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України /Академія педагогічних наук України. – Частина 2. – Харків: “ОВС”, 2002. – 416 с.
12. Словник іншомовних слів. – К.: Укр. рад. енциклопедія, 1975. – 776 с.
13. Словник з соціології. –К.: Вища школа, 1996. – 576 с.
14. Смолюк І.О. Педагогічні технології: дослідження соціально-особистісного аспекту. – Луцьк: Ред.-вид. відд. “Вежа” ВДУ, 1999. – 294 с.
15. Філософія: Підручник / Бичко І.В., Бойченко І.В., Табачковський В.Г. та ін. – 2-ге вид., стереотип. – К.: Либідь, 2002. – 408 с.
16. Філософський словник. – К.: Укр. рад. енциклопедія, 1986. – 746 с.
17. Щербань П.М. Прикладна педагогіка: Навч.-метод. посіб. – К.: Вища шк., 2002. –215 с.

СЕРЕДОВИЩЕ НАВЧАННЯ БІОЛОГІЇ ЯК НЕОБХІДНА СКЛАДОВА ЗАКЛАДАННЯ ОСНОВ ТЕОРЕТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

У статті окреслені підходи щодо конструювання підсистеми навчально-розвиваючого середовища з біології, яке формується при вивченні циклу природничо-наукових дисциплін для закладання основ теоретичного мислення в учнів загальноосвітньої школи на основі методології природознавства,

Approaches are outlined in article in relation to constructing a subsystem of educational-developing environment from biology, which is formed in case of study of cycle of natural-scientific disciplines for the book-mark of bases of theoretical thinking in students of general school on the basis of methodology of natural history.

Закладання основ теоретичного мислення в школярів безпосередньо пов'язане з формуванням у них таких основних компетенцій особистості як самоосвіти, саморозвитку і продуктивної, творчої діяльності. Тому Державні стандарти базової і повної середньої освіти розглядають здійснення цього процесу як одне з головних завдань сьогодення під час викладання дисциплін природничо-математичного циклу або природничо-наукових дисциплін.

Складність практичного виконання цього завдання полягає в тому, що кожний з шкільних курсів, які входять до зазначеного циклу, “працює” з мисленнєвими операціями школярів незалежно один від одного, використовуючи засоби суто “свої” методики. При цьому майже не враховується важливість обов'язкового застосування загальних методологічних підходів до викладання природничих дисциплін, які пов'язані з принципами пізнання дійсності, що притаманні наукам про живу і неживу природу. В значній мірі все окреслене стосується шкільного курсу біології, в меншій – курсів фізики і хімії. Але останні, як правило, розглядають шкільний курс біології у якості другорядної дисципліни, котра під час викладання повинна повністю залежати від них. У викладанні ж біології не тільки недостатньо відбиваються загальні методологічні підходи природознавства, не знаходять навіть широкого використання міжпредметні зв'язки зі шкільними курсами фізики і хімії. Отже, щільне і взаємопов'язане навчання цим дисциплінам на практиці має недостатнє відображення.

Нам здається, що таке викладання шкільного циклу дисциплін, який спрямований на формування в учнів наукового світогляду на основі розуміння природничо-наукової картини світу, ніяк не може сприяти успішному закладанню в них основ теоретичного мислення. Один з провідних психологів сучасності С.Л. Рубінштейн звертає увагу на наслідки цього процесу: “Мислення розподіляється за окремими дисциплінами. Арифметика, техніка, історія тощо має кожне своє окреме мислення. Не має свого мислення тільки сама людина, мислення якої охоплює і арифметику, і техніку, і історію, і інші спеціальні галузі” [13: 370].

Г.О. Берулава бачить вирішення окресленого питання перш за все у міжпредметній інтеграції природничо-наукових дисциплін, яка спрямована на формування в учнів умінь встановлювати зв'язки між знаннями різних систем, закріплення не тільки взаємозв'язку, але й взаємопроникнення окремих навчальних предметів один в одного й сприяння системному і цілісному пізнанню світу, яке є однією з умов, що забезпечує розумовий розвиток учнів (розвиток хімії і біології базується на знаннях фізичних явищ; досягнення фізики й сучасної техніки неможливі без сучасних матеріалів, одержаних в результаті досягнень хімії; біологія займається фізичними і хімічними процесами в живих організмах) [2].

Між іншим, на практиці пануючі підходи у методиках викладання природничих дисциплін досягають певних успіхів у набутті учнями знань і вмінь з окремих шкільних

курсів, але разом ніяк не сприяють формуванню теоретичного складу мислення в підростаючого покоління. Суттєві успіхи в цьому напрямку, на наш погляд, могли б мати місце за умови узгодження підходів до викладання цих шкільних предметів у середній школі на основі методології природничо-математичних дисциплін з метою створення таких загальних умов для навчання учнів, які б сприяли цілеспрямованому формуванню зазначеного типу мислення. Отже, проектування системи таких умов або освітнього (педагогічного) середовища може розглядатися як актуальна проблема навчання шкільним дисциплінам природничо-математичного циклу на сучасному етапі розвитку освіти.

Підтвердження власного висновку ми знаходимо у методологічній основі спільності навчальних предметів даного циклу, яка відокремлена С.У. Гончаренком. Фахівець її бачить у наступному: єдиний об'єкт пізнання, котрим є природа, взаємозв'язок в ній різних форм руху матерії; єдині методи вивчення природи (спостереження, експеримент та системний підхід до пізнання складних природних об'єктів); спільні види знань (теоретичні, методологічні, ідеологічні), що відображені у структурі навчального матеріалу; загальні види навчально-пізнавальної діяльності учнів; спільні навчально-виховні завдання [5: 43].

Ця ж методологічна основа дає змогу С. Г. Дехтяренко розглядати під час вивчення природничо-наукових дисциплін можливість формування в школярів єдиного “природничо-наукового мислення”, яке характеризується сформованістю в учнів узагальнених методів і прийомів пізнання [7]. За Г.М. Голіним, останні охоплюють уміння класифікувати явища, що досліджуються; розрізняти головне і другорядне, фундаментальне і прикладне; використовувати ідеалізацію, моделі, гіпотезу, аналогію й інші методи наукового пізнання; узагальнювати й застосовувати узагальнення для порівняння конкретних питань; будувати алгоритм; користуватися порівнянням; давати наукову оцінку вивченим явищам; аргументувати й доводити свою точку зору [4]. Перелік окреслених умінь свідчить, що процес їх формування пов'язаний з закладанням основ теоретичному складу мислення учнів [6].

Отже, формування основ зазначеного типу мислення в школярів під час навчання біології можна розглядати як органічну складову закладання природничо-наукового мислення, про необхідність і можливість формування якого при викладанні шкільного циклу природничо-математичних дисциплін зазначають попередні дослідники.

Виходячи з вище зазначеного, навчальне середовище, яке проектується з метою закладання основ теоретичного мислення, повинне мати підсистеми, які хоч і створюються при формуванні знань, умінь і навичок під час викладання окремої шкільної природничої дисципліни, але основою для їх створення є методологічні принципи природознавства. В цьому випадку ми гадаємо, що мислення дитини буде трансформуватися у одному напрямку, буде здійснюватися цілеспрямований вплив на ті початкові його операції, які є основними у формуванні його теоретичного складу незалежно від того, за допомогою якого навчального матеріалу, засобів навчання тощо здійснювався цей процес.

Перед тим, як дослідити підходи до формування такої підсистеми при вивченні біології, розглянемо детально сучасний стан вирішення проблеми педагогічного середовища в цілому. Розробка цієї проблеми базується на адаптаційному підході, який обґрунтований певною групою науковців як провідний у організації процесу навчання [9; 10; 14; 18; 19]. Виходячи з цих досліджень, і організацію процесу закладання основ теоретичного мислення під час навчання природничо-науковим дисциплінам ми розглядаємо в контексті саме цього підходу.

Як свідчить аналіз літературних джерел, дана проблема знаходиться на самому початку вирішення, більш того навіть категоріальна визначеність понять “освітнє”, “педагогічне” або “навчальне середовище” все ще залишається у дискусійному просторі. Так, наприклад, В. Биков, дає загальне визначення поняттю “навчальне середовище” (НС) і розглядає його як штучно побудовану систему, структура і складові якої сприяють досягненню цілей навчально-виховного процесу. Структура НС визначає його внутрішню організацію, взаємозв'язок і взаємозалежність між складовими елементами. Елементи НС

виступають, з одного боку, як його атрибути чи аспекти розгляду, що визначають змістовну і матеріальну наповненість середовища, а, з іншого боку, як ресурси середовища, що включаються у діяльність учасників навчально-виховного процесу, набуваючи при цьому ознак засобів навчання [3].

М. Ржецький під педагогічним середовищем (ПС) розуміє обставини життєдіяльності дитини в школі, класі, на уроці, під час виконання певного виду запропонованих робіт. У контексті навчання конкретного навчального предмета педагогічне середовище являє собою систему цілей, вимог до учнів; запропонованих форм здійснення запланованих видів діяльності, систему завдань для здобуття, закріплення і застосування набутих знань, а також для здійснення контрольної-оціночної етапу навчально-пізнавальної діяльності [10].

С. Романовський, розглядаючи поняття “освітнє середовище” (ОС), вважає, що воно охоплює сукупність матеріальних, духовних і емоційно-психологічних умов, в яких відбувається навчально-виховний процес, а також чинників, що можуть як сприяти, так і перешкоджати досягненню запланованих результатів [13].

І. Римарева, аналізуючи особливості особисто – орієнтовного навчання, зазначає, що в ньому взаємовідносини середовища і розвитку особистості виступають як багатоаспектний, суперечливий і просторово-об'ємний зв'язок індивіда з тим, що його оточує. При цьому ОС автор характеризує як складне поняття, орієнтоване на індивідуально-особистісний аспект навчання при обов'язковому бажанні, меті, спрямованості свідомості, волі, почуттів особистості на освіту. Вчена зауважує, що освітнє середовище неоднорідне для всіх індивідів. Одне й те ж середовище може бути освітнім для одних і нейтральним для інших. Тому, моделюючи індивідуальне предметне поле, необхідно дотримуватись вимог адекватності бачення предметного поля групою індивідів. Це створює передумови формування індивідуального освітнього середовища не суперечливого загальному освітньому середовищу [11].

Т.І. Шамова визначає освітнє середовище як простір можливостей і вибору особистості. Таке середовище дозволяє учням відповісти для себе на питання “В ім'я чого навчатися?”, “Чому навчатися?”, “Як навчатися?”, “З ким навчатися?”, “Де навчатися?”. Важливою характеристикою ОС в адаптивній школі з точки зору взаємодії дорослих і учнів є перехід від маніпулювання учнем як об'єктом педагогічного впливу до створення умов для розвитку дитини як самоцінної особистості, суб'єкта освітньої діяльності [18].

Поняття “освітнє середовище” визначається П. Атаманчуком як сфера навчально-пізнавальної діяльності школяра (студента), що постійно розширюючись, вибирає в себе все більше багатство його опосередкованих культурою зв'язків з оточуючим світом [1].

За А.М. Кухом, освітнє середовище розуміється як сукупність умов, що сприяють виникненню і розвитку процесів інформаційно-навчальної взаємодії між тим, хто навчається та тим, хто навчає, в межах технології навчання, а також формують пізнавальну активність за наповненням компонентів середовища предметним змістом визначеного навчального курсу [8].

Грунтовні дослідження В.Шарко з проблеми освітнього, педагогічного чи навчального середовища, які знайшли своє відображення у її монографії, доводять, що педагогічне середовище є необхідним елементом адаптаційного процесу у навчанні. У своїх підходах до визначення сутності цього поняття фахівець виходила з:

- положення про те, що середовище як система повинна характеризуватися складом компонентів і функціонуванням та зв'язками, тому до основних знань про середовище повинні бути включені знання про складові частини даної системи та їх функціонування, а також знання про способи оперування ними (практичні дії учасників процесу);
- аналізу сутності навчального процесу, результатом здійснення якого передбачається оволодіння учнями знаннями, вміннями і навичками; досвідом здійснення основних видів діяльності, досвідом творчої діяльності і ціннісно-емоційним ставленням до навколишнього світу.

У цілому ж В. Шарко робить висновок про те, що поняття “освітнє середовище” не має в науковій літературі єдиного тлумачення. В деяких роботах воно згадується як один із проявів соціального середовища або просто акцентується увага на його складових таких як емоційне забарвлення навчальної діяльності, особистість викладача, зовнішній бік навчального процесу тощо [19].

Фахівці з методики біології приділяють недостатню увагу розробці зазначеної проблеми. Суттєвий внесок у неї робить лише А.В. Степанюк. Вона, розглядаючи методичну підготовку майбутніх учителів-біологів як взаємозв'язок суб'єкта освітньої діяльності (студента) з освітнім середовищем, дає наступне визначення поняттю “освітнє середовище”. “Під освітнім середовищем ми розуміємо природне чи штучно створене соціокультурне середовище студента, що включає різні види засобів і змісту освіти, які здатні забезпечувати активну продуктивну діяльність майбутніх педагогів”. А.В. Степанюк, погоджуючись з попереднім науковцем, розглядає створення освітнього середовища як важливий чинник адаптаційного процесу у навчанні [14: 70].

Наведений фактичний матеріал стосовно визначення поняття “освітнє (педагогічне, навчальне) середовище” свідчить, що існують певні його різновиди. В. Шарко запропонувала наступну ієрархію цих різновидів: *освітнє середовище* → *педагогічне середовище* → *навчальне, розвивальне, виховне середовище*. На думку фахівця, в структурі кожного з середовищ повинні знайти відображення всі його структурні складові [19].

Виходячи з цілей нашого дослідження, за якими в центрі уваги є навчальний процес, розглянемо, як у науковій літературі визначаються останні різновиди освітнього середовища. Так, І. Уляновська всі ці середовища відносить до різновидів освітнього середовища, що орієнтовано на дітей. Під навчальним середовищем вона розглядає таке, провідною метою якого є забезпечення отримання знань, умінь і навичок. Цілями, цінностями і засобами досягнень цієї мети виступають: а) конкретні знання; б) вчитель – транслятор знань, а учні – поглиначі знань; в) вимоги до результатів навчання, а не до способів їх отримання; г) жорстка регламентація дій учнів контролем, який проводиться вчителем; г) відносини між учнями в класі мають характер змагання; д) відзначаються тільки учні старанні, успішні у навчанні. Залежно від основних видів діяльності в ньому можуть бути створені підсередовища: набуття нових знань; набуття практичних умінь; набуття експериментальних умінь тощо [17].

Розвиваюче середовище за І. Уляновською, забезпечує створення умов для досягнення розвиваючого ефекту навчання. В ньому: а) використовують традиційні методи навчання; б) підтримуються дискусії, цінується власна думка дитини; в) навчання будується як пошуково-дослідницька діяльність самих учнів; г) менше уваги приділяється перевірці результатів, рівням сформованості певних конкретних навичок; д) вчителі вміють спілкуватися з дітьми, використовують нетрадиційні, творчі підходи до навчання дітей.

Виховне середовище орієнтоване на соціальну адаптацію учнів. У ньому значна увага приділяється дисциплінарним вимогам до школярів, проведенню заходів ідеологічного характеру [Там само].

Виходячи з короткої характеристики цих різновидів, середовище, яке проектується для закладання основ теоретичного мислення в учнів під час викладання циклу природничо-математичних дисциплін, може розглядатися як навчально-розвиваюче у зв'язку з тим, що в ньому повинна знайти своє відображення система взаємопов'язаних елементів трьох панівних у педагогіці загальноосвітньої школи підходів до навчання, а саме особисто-орієнтованого, особисто-діяльнісного і традиційного. Як свідчить теорія і практика навчання, абсолютизація одного з них не сприяє всебічному розвитку особистості учня.

Неоднозначне тлумачення поняття “освітнє (педагогічне) середовище” обумовлює і неоднозначне вирішення питання стосовно кількісного та якісного наповнення його структурних складових. З цього приводу науково-педагогічна література теж не має єдиної думки [1; 3; 12 та інш.]. Тому для вирішення цього питання у нашому дослідженні ми знов звернулися до ґрунтовної праці В. Шарко [19]. Керуючись нею, ми з'ясували, що

дослідження М. Ржецького [9; 10] і Т. Шамової [18], є провідними у вирішенні питання про якісно-кількісний склад різновидів педагогічного середовища. Розглянемо ці дослідження детальніше.

М. Ржецький і Т. Шамова, обґрунтовуючи універсальний характер адапційного підходу до навчання, розвивають його в контексті практичних вимог до освітнього процесу, вказуючи при цьому на складові “середовища”. Останнє поняття вони висвітлюють як комплексне і таке, що охоплює набір певних обставин *матеріального, інформаційного та соціального* характеру, які вимагають від суб’єкта відповідних форм поведінки. Прийняти форму поведінки означає адаптуватися до обставин, тобто сформувати певні структурні і функціональні якості особистості, яких раніш могло й не бути. Це означає, що цілеспрямований процес набуття якостей суб’єкта передбачає зміну середовища його існування [10; 11; 19].

Отже, кожний різновид освітнього середовища повинний мати три основні складові: матеріальну, інформаційну і соціальну. Вони, в свою чергу, можуть містити певні елементи. За літературними даними, *матеріальний компонент* ОС охоплює системи засобів навчання, до складу яких входить сукупність матеріальних об’єктів, котрі можуть використовуватися учасниками навчально-виховного процесу протягом навчання. *Інформаційна або змістовно-інформаційна* складова визначається, відбивається, організується змістом навчання [3]. До соціального компоненту М. Ржецький відносить фізіологічні, психолого-педагогічні, ціннісні та інші чинники, що безпосередньо не пов’язані з навчанням, але виступають як його фактори [10; 11].

Виходячи з того, що процес навчання висвітлений у відповідній літературі як педагогічна система, ми розглядали функціонування основних компонентів педагогічного чи навчального середовища як щільно взаємопов’язану (рис.А).

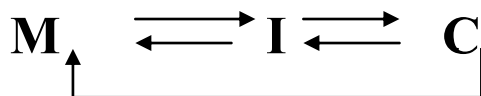


Рис. А. Взаємодія компонентів педагогічного середовища.

Отже, загальне навчально-розвиваюче середовище для закладання основ теоретичного мислення в учнів під час вивчення циклу природничо-наукових дисциплін розглядається нами як сукупність взаємопов’язаних умов, що забезпечують формування певного типу мислення, і які створюються за рахунок трьох основних складових, що містять кожне окреме середовища навчання біології, хімії та фізики: матеріальної, змістовно-інформаційної та соціальної.

На думку В. Шарко, наповнення або проектування педагогічного середовища у контексті адапційного процесу у навчанні повинне складатися з наступних послідовних аспектів:

1. Центральним питанням життєдіяльності суб’єкта є його адаптація до умов існування; змістом адаптації виступає пізнавальний процес, а результатом адаптації – формування якостей особистостей.
2. Цілеспрямоване формування якостей особистості учня відбувається в процесі його адаптації до педагогічного середовища життєдіяльності.
3. Основний засіб формування і розвитку особистості учня полягає у зануренні їх до спеціально створених педагогічних середовищ [20: 135].

Виходячи з вище зазначеного, створення окремих середовищ з навчання трьох зазначених шкільних дисциплін повинне мати подібну спрямованість по відношенню до формування теоретичного типу мислення тому, що саме вона може забезпечити занурення школярів у загальне навчально-розвиваюче середовище, що спільно створюється при навчанні біології, хімії та фізики. Окреслене занурення, в свою чергу, сприяє формуванню в учнів таких якостей особистості як саморозвиток, самоосвіта та продуктивна, творча діяльність.

Отже, метою нашого дослідження стало проектування підсистеми такого загального навчально-розвиваючого середовища (ЗНРС) при викладанні шкільного курсу про живу природу. При цьому нами урахувалося, що вона є одночасно частиною окремого педагогічного середовища з біології (ПСБ) і конструється з його компонентів.

Для досягнення зазначеної мети необхідно було з'ясувати, які зі складових по наповненню цієї підсистеми є загальними, а які відрізняються від аналогічних у таких самих підсистемах, що проектується під час викладання шкільних курсів фізики і хімії. На рисунку ми пропонуємо власну схему наповнення загального навчально-розвиваючого середовища для формування основ теоретичного мислення за рахунок складових педагогічних середовищ з біології, хімії, фізики (див. рис. Б). Розглянемо запропоновану схему більш детальноше.

Керуючись методологічною спільністю дисциплін природничо-математичного циклу та складом головних компонентів ПС, ми гадаємо, що формування ЗНРС (нагадуємо, що воно в свою чергу складається з відповідних трьох підсистем) забезпечується складовими окремими ПС, внесок яких і його характер неоднакові. Так, кожна підсистема ЗНРС має різний матеріальний компонент, але склад його безпосередньо пов'язаний з відповідним інформаційним компонентом (про це свідчать стрілочки на рис. Б).

Згідно наших вихідних установ, інформаційний або змістовно-інформаційний компонент кожної ПС відрізняється частково (лише за складовою “предметні наукові знання”) у зв'язку з тим, що для закладання основ теоретичного мислення в учнів, шкільні курси біології, фізики і хімії використовують навчальний матеріал про різні складові матерії: світ живої і неживої природи. І саме загальні частини цих інформаційних компонентів і наповнюють відповідний компонент ЗНРС (рис. Б, заштрихована частина ІФ, ІБ і ІХ).

До таких частин інформаційної складової ЗНРС можуть бути віднесені, наприклад, принципи конструювання змісту навчального матеріалу, підходи до роботи з поняттями і формування теоретичних та методологічних знань, домінуючі різновиди пізнавальної діяльності учнів, підходи щодо формування ціннісних установ стосовно набутих знань тощо, тобто ті частини інформаційних компонентів трьох підсистем ЗНРС, які за основу повинні мати методологію природознавства. Саме вони будуть сприяти подібній організації процесу навчання в цих підсистемах, від якої в значній мірі залежить тип мислення дитини, що формується.

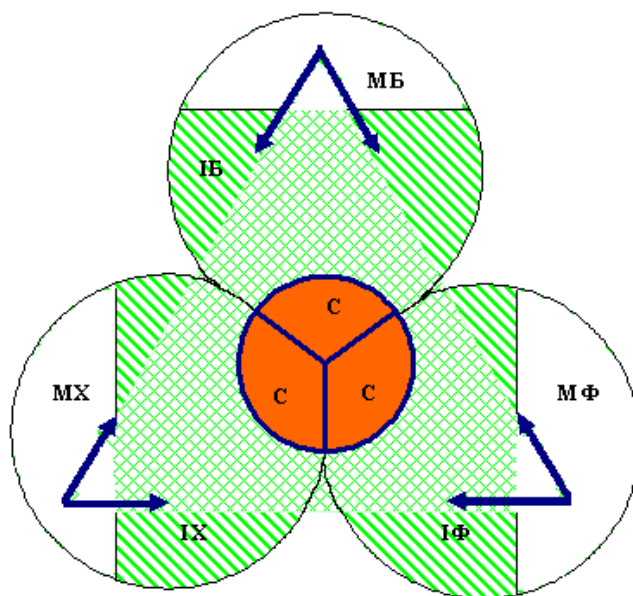


Рис. Б. Конструювання загального навчально-розвиваючого середовища для закладання основ теоретичного мислення в учнів загальноосвітньої школи під час вивчення дисциплін природничо-наукового циклу:

коло – педагогічне середовище (ПС) навчання окремої шкільної дисципліни (біології – Б, хімії – Х, фізики – Ф),
трикутник – загальне навчально-розвиваюче середовище (ЗНРС) для закладання основ теоретичного мислення в школярів,
МБ, МФ, МХ – матеріальні складові відповідних ПС,
ІБ, ІФ, ІХ – інформаційні або змістовно-інформаційні складові відповідних ПС,
С – соціальна складова кожного ПС.
Пояснення до схем див. текст статті.

За соціальними компонентами підсистеми навчально-розвиваючого середовища та і самі ПС, на наш погляд, суто не відрізняються.

Отже, під час конструювання підсистеми ЗНРС з біології наша увага була перш за все зосереджена на формуванні її інформаційно-змістовної складової.

Для відбору підходів щодо наповнення цієї складової ми проаналізували стан розробки даної проблеми на практиці. Наповненість інформаційно-змістовної складової ПС з біології відбивається у підходах щодо конструювання змісту шкільного курсу на рівні навчального предмета і рівні навчального матеріалу, які мають відображення у чинних програмі і підручниках; у відокремленні одиниці змісту освіти, принципах організації процесу навчання біології, які окреслені у посібниках з методики викладання біології і рекомендаціях провідних науковців – методистів, панівних методах і прийомах викладання шкільного курсу біології на уроках вчителями-практиками тощо. Його аналіз свідчить: складові змістовно-інформаційного компоненту ПС з біології, що наведені вище, суттєво відрізняються від аналогічних у таких самих ПС, які наповнюються під час викладання шкільних курсів фізики і хімії, вони не базуються на методології природознавства.

Ми гадаємо, що певним чином існуюче протиріччя можна було б вирішити при втіленні до навчання біології методичної системи формування в школярів теоретичних біологічних знань. Під цією системою ми розуміємо сукупність взаємопов'язаних елементів навчання, які впливаючи один на одний, формують середовище для формування теоретичних біологічних знань учнів загальноосвітньої школи. Загальною концептуальною засадою моделі є закладання основ теоретичного мислення учнів під час навчання біології.

Наша методична система побудована на декількох групах положень, які мають загальнометодологічну спрямованість: *психологічні засади* конструювання змісту навчального процесу для розвитку основ теоретичного мислення школярів; *загальнодидактичні принципи*, що забезпечують функціонування змістовного блоку навчального предмету “Біологія” саме з позицій закладання основ зазначеного типу мислення; *принципи педагогічного керівництва* діяльністю школярів у когнітивній області, які спрямовані на розвиток початкових операцій мислення для формування такого ж самого типу мислення.

Перша група положень охоплює характер навчального матеріалу, який засвоює дитина, тип задач, який вона вирішує, вік і рівень розвитку учня в цілому, вікові особливості розвитку, рівень розвитку операцій мислення, засіб навчання. Шляхи їх реалізації під час навчання біології викладені у нашій попередній публікації [16].

До дидактичних принципів, що забезпечують функціонування змістовного блоку навчального предмету “Біологія”, нами віднесені *науковість, доступність, системність і цілісність*, тобто перш за все ті, що безпосередньо пов'язані з методологією природознавства. Принцип науковості має вираз в тому, що зміст шкільного курсу про живу природу приведений нами у відповідність до стану розвитку сучасної біології. Ця відповідність стосується не стільки насичення його новим фактичним матеріалом про живі системи і підвищення у зв'язку з цим його складності. Навпаки, за мету втілення цього принципу був взятий перегляд фактичних відомостей, особливо, у профільній школі, які необхідно засвоїти учням, їх спрощення, вилучення складного для засвоєння учнями навчального матеріалу, його орієнтацію на загальні уявлення про складні явища живої

природи. Разом з тим, до конструювання шкільного курсу про живу природу був залучений сучасний теоретичний фундамент біології. До нього увійшли фундаментальні або основні біологічні теорії (загальні клітинна, генетичні і еволюційна теорії) та концепції (структурних рівнів живого і біосфери). Саме цей науковий фундамент за нашою моделлю становить основу для рівневої генералізації знань про світ живого, у процесі якої розгортається структура і функції теоретичного знання в учнів основної і профільної школи.

Принцип доступності реалізований нами крізь адаптивність відомостей про зміст фундаментальних біологічних узагальнень до сприйняття учнями. Так, наприклад, ми вводимо до шкільного курсу біології поняття “загальна теорія спадковості”, “загальна теорія мінливості” і “загальна еволюційна теорія” в той час, як біологічна наука таких теорій не відокремлює, а розглядає їх складові в якості самостійних елементів теоретичного знання. Таке відокремлення має на меті показати учням теоретичний фундамент певного рівня організації живої природи, розкрити його складові як такі, що відбивають хоч і різні боки існування цього рівня, але разом з тим є повноцінними частинами його загального теоретичного фундаменту. Принцип доступності реалізується в нашій моделі ще і крізь те, що окремі складові загальних теорій розглядаються оглядово, як сутність, без відокремлення положень, наприклад, теорія гену, закономірності популяційної генетики в академічному профілі.

Системність знань як дидактичний принцип має вираз в нашій моделі перш за все у тому, що конструювання шкільного курсу біології передбачається на основі втілення до навчання в основній і старшій школі структури і функцій наукової теорії, тобто забезпечує формування у свідомості учнів знань з біології, які мають зв'язки, що адекватні зв'язкам у середині наукової теорії [16]. Окрім того, запропонована нами методична система передбачає знайомство учнів з методологічними знаннями, тобто реалізує ще один підхід формування системних знань. Розгортання даного дидактичного принципу обумовлює надійність формування окремих операцій мислення, що лежать в основі закладання основ його теоретичного складу.

Принцип цілісності забезпечує єдність системи теоретичних біологічних знань під час викладання навчального предмета “Біологія” завдяки їх спадкоємності у основній школі крізь взаємопов'язаний дедуктивний розвиток п'яти теоретичних понять у структурі відповідних узагальнень. У профільній школі такий спосіб втілення доповнюється широкою реалізацією у навчанні біології методологічних принципів *історизму, відповідності і доповнення*. Так, принцип історизму, наприклад, у профільній школі враховується не тільки під час поступового знайомства учнів з окремими незалежними теоріями (клітинна вивчається перед загальними генетичними і еволюційною теоріями), але і в середині теорії (наприклад, загальної теорії спадковості, де спочатку вивчаються закони Менделя, потім хромосомна теорія Т. Моргана і тільки після неї теорія гену, розгляд якої завершується формуванням уявлень про геноміку). Такий підхід конструювання навчального матеріалу відображає історичний генезис становлення основних біологічних узагальнень.

Ще одним підходом втілення принципу історизму до навчання біології за нашою методичною системою є широке залучення історичних відомостей для висвітлення процесу становлення складових теоретичних узагальнень. Для більш повної практичної реалізації цього підходу автор розробив навчальний посібник (хрестоматію) з історії біології, який містить систематизований і адаптований навчальний матеріал про становлення основних теорій і концепцій біології, що висвітлює їх щільний взаємозв'язок і взаємовплив один на один в цьому процесі.

Принцип відповідності реалізується у навчанні крізь те, що положення наступних теорій не тільки не відкидають попередніх, а напроти, базуються на останніх, розширюючи знання учнів про об'єкт вивчення (наприклад, послідовне розкриття складових загальної теорії еволюції – вчення Дарвіна, синтетична теорія еволюції тощо – утворюючи єдине ціле, висвітлює різні боки цього процесу).

Інший принцип – доповнення – теж втілюється за нашою системою у навчання біології. Так, наприклад, формування в учнів повних уявлень про світ живого як ієрархічну систему має місце спочатку на рівні організму у основній школі, після цього на їх основі у профільній школі відбувається оглядове знайомство з концепцією структурних рівнів живого. Далі ці знання доповнюються, спочатку, знаннями про системність організації клітини (у основах цитології), а потім – про інші рівні організації біосфери (в основах еволюціонізму і екології), що стає основою для формування поняття “ноосфера”, як сукупності узгоджених розумних дій людства по збереженню живої оболонки Землі.

Третя група положень, на яких ґрунтується наша методична система, а саме, принципи керівництва діяльністю школярів у когнітивній області, відібрані, виходячи з визначення процесу формування в школярів теоретичних знань не тільки як процесу навчання, але і як учіння. В останньому учень виступає як суб’єкт навчання, а засвоєння – ланкою, що пов’язує ці два моменти і є одночасно і продуктом, і процесом пізнавальної діяльності. Конкретні знання при цьому є не тільки результатом процесу навчання, його кінцевою метою, а одночасно і засобом пізнання і перетворення дійсності, формування і розвитку окремих початкових операцій мислення, що сприяють закладанню основ теоретичного мислення в учнів.

Провідними у цій групі принципів є: принцип опори на психіку учня як теоретико-пізнавальну діяльність у сприйнятті і засвоєнні теоретичних біологічних знань як системи; принцип орієнтації на суб’єкт-суб’єктні відношення між учнем і вчителем; принцип варіювання методами навчання і засобами навчальної роботи учнів; принцип пріоритетності результатів зворотного зв’язку для корекції навчального процесу, рефлексії власної навчальної діяльності учнями.

Отже, методичну систему формування в школярів теоретичних біологічних знань можна розглядати як один із засобів наповнення інформаційного компоненту підсистеми загального навчально-розвиваючого середовища, що формується при навчанні біології і створює умови для закладання основи теоретичного мислення в учнів загальноосвітньої школи.

Наступним етапом нашого дослідження є розробка елементів матеріального компоненту підсистеми ЗНРС з біології, для успішного розгортання у навчанні окреслених груп ґрунтовних положень методичної системи формування в школярів теоретичних біологічних знань.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Атаманчук П.С. Прогнозування фізичної освіти в умовах особистісно-орієнтованого навчання // Збірник наукових праць Кам’янець-Подільського державного університету: Серія педагогічна: Методологічні принципи формування знань учнів і професійних якостей майбутніх учителів фізики та астрономії. – Кам’янець-Подільський: Кам’янець-Подільський державний університет, інформаційно-виконавчий відділ, 2003. – Випуск IX – С.11-13.
2. Берулава Г.А. Развитие естественнонаучного мышления учащихся: Дис. ... д-ра. психол. наук. – М., 1992. – 312 с.
3. Биков В.Ю. Теоретико-методологічні засади утворення і розвитку сучасних засобів та Е-технологій навчання //Розвиток педагогічної та психологічної наук в Україні 1992-2002. Збірник наук. праць до 10-річчя АПН України. Частина 2. – Харків: ОВС, 2002. – С.182-193.
4. Голин Г.М. Вопросы методологии физики в курсе средней школы: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 127 с.
5. Гончаренко С.У. Методологические и теоретические основы формирования у учащихся средней школы естественнонаучной картины мира: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 и 13.00.02. – К., 1989. – 56 с.
6. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 480 с.
7. Дехтяренко С.Г. Формування природничо-наукового мислення учнів у процесі розв’язування пізнавальних задач // Освітнє середовище як методична проблема: Збірник наукових праць /Херсонський державний університет. Херсон: Видавництво ХДУ, 2006. – С.28 – 30.

8. Кух А.М. Методичні основи сучасного методичного середовища фізики // Освітнє середовище як методична проблема: Збірник наукових праць /Херсонський державний університет. Херсон: Видавництво ХДУ, 2006. – С.44 – 47.
9. Москаленко П.Т. Навчання як педагогічна система. – Тернопіль: ТДП, 1995. – С.7-10.
10. Ржецкий Н.Н. Лекции по педагогике: фундаментальные основы. Ч. 1.– К.:ЧП “ДАН”.– 2001.– 40 с.
11. Ржецкий Н.Н. Лекции по педагогике: фундаментальные основы. Ч. 2.– К.:ЧП “ДАН”.– 2002.– 40 с.
12. Римарева И.И. Человек в структуре образовательного пространства // Психология и соционика межличностных отношений. – 2003. – №1. – С.39-43.
13. Романовский О.Г. Освітнє середовище як важлива передумова формування гуманітарно-технічної освіти // Педагогіка і психологія. – 2002. – №3. – С. 98-100.
14. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – 2-е изд. – М.: Учпедгиз, 1946. – 704 с.
15. Степанюк А.В. Освітнє середовище підготовки майбутніх учителів біології як методична проблема // Освітнє середовище як методична проблема: Збірник наукових праць /Херсонський державний університет. Херсон: Видавництво ХДУ, 2006. – С.70 – 71.
16. Сидорович М.М. Закладання основ теоретичного мислення як психологічна складова творчого саморозвитку особистості під час вивчення шкільного курсу біології // Матеріали обласної науково-практичної конференції “Творчий саморозвиток особистості як складова змісту природничо – математичної освіти”. – Херсон: Айлант, 2005. – Випуск 8. – С. 24 – 30.
17. Теория и методика обучения физики в школе: Общие вопросы: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. СМ.Е. Каменецкого, Н.С. Пурьшевой. – М.: Издательский центр “Академия”, 2000. – 368 с.
18. Улановская И.М. Подход к классификации образовательных сред //Дайжест педагогічних ідей та технологій. – 2002. – №3. – С.53-54.
19. Шамова Т.И. Активизация учения школьника. – М.: Педагогика,1982. – 209 с.
20. Шарко В. Д. Методичні засади вчителя фізики в умовах неперервної освіти. Монографія. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2006. – 400 с.

Розділ 3

Теорія і практика виховання

КАТЕГОРІЇ ЗАГАЛЬНОГО Й ОСОБЛИВОГО У ВИХОВНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ ТА ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У КОНТЕКСТІ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ

У статті розглядаються питання загального і особливого в діяльності шкіл та позашкільних закладів у контексті системності, цілісності та інтеграції.

The article studies the questions of general and special in schools' and out-of-school institutions' activities in context of system, completeness and integration.

Необхідність подальшого удосконалення всієї системи освіти висуває для розгляду у число пріоритетних питань співвідношення загального і специфічного у функціонуванні елементів цієї системи тому, що для науки важливо (для розпізнання сутності явищ) висвітлювати не тільки загальне, що є спільним для даного явища з іншими, а й специфічні особливості, котрі відрізняють його від інших явищ [1].

Системність світу та буття у цьому світі є об'єктивним законом, з яким не можна не рахуватися. Кожна людина, незалежно від того усвідомлює вона це чи ні, тим чи іншим способом входить до складу багаточисельних систем, включається у їх функціонування, виконуючи певні вимоги на різних рівнях чи ігноруючи їх, інтегрується у структури окремих систем на різних рівнях, чи відштовхується цими системами, користується сукупними системними результатами, чи недоодержує їх тощо.

Застосування системного підходу дозволяє розглядати позашкільні заклади як елемент складної системи виховання, що знаходиться у взаємозв'язку і взаємодії з іншими елементами. Використання специфіки системного підходу при дослідженні специфіки співвідношень елементів системи дозволяє розглядати позашкільні заклади не тільки "як типовий елемент", а з врахуванням його місця у цілому [О.О. Орлов]. Спорудження системи володіє певною "поверховістю" ("етажністю"), ієрархічним розміщенням компонентів (підсистем), що входять до її складу.

На кожному ієрархічному рівні організації системи (у кожній підсистемі) можуть домінувати свої власні (локальні) цілі, котрі не співпадають із загальносистемними. Більш того, ці цілі можуть діяти в іншому напрямі, аніж сама система. Система зберігається тільки у тому випадку, якщо сили, що її "цементують", виявляються дійовішими за дезорганізуючі фактори [3: 44].

Відносно позашкільних закладів, то вони як система не існують ізольовано, а входять до складу іншої, більш загальної системи виховання як її складова частина – підсистема. При цьому первісно визначена система (у нашому випадку позашкільні заклади) зберігає власну морфологічну, функціональну і системну цілісність (В.А. Семіченко), входячи у нову цілісність та реалізуючи морфологічні, функціональні і системні зв'язки більш високого порядку. Тому дослідник (викладач, вчитель, працівник позашкільного закладу) має бути обізнаним з цими новими зв'язками і детермінуючими ними властивостями вихідної системи.

Загальний підсумок роботи системи виховання створюється як результат взаємодії її окремих підсистем (школи, позашкільного закладу, сім'ї тощо) при певному рівні організаційної єдності між ними. У динаміці свого розвитку кожна система може проходити різні етапи, що відбивають своєрідність зв'язків між її структурними компонентами: від відносно незалежності, гнучкої, варіативної взаємодії – до жорстких, однозначно детермінованих зв'язків і відносин та навпаки (В.А. Семіченко).

Таке співвідношення цілей витікає із подвійної (вертикальної і горизонтальної) побудови будь-якої системи. При аналізі систем за вертикальним зрізом найбільш значущим фактором є системоутворююча ознака – той наскрізний "стрижень", котрий діє на всіх ієрархічних рівнях. Саме він забезпечує організаційну і функціональну єдність системи.

На горизонтальному ж рівні (за ступенем значущості та детермінації) уперед можуть виходити локальні цілі, тобто ті цілі, що властиві певному рівню ієрархічності (В.А. Семіченко).

Наскрізним "стрижнем", котрий об'єднує всі ієрархічні рівні загальної системи виховання є цілі, завдання, а також впливаючий з них зміст морального, трудового, фізичного, естетичного, розумового виховання. Процес виховного впливу школи, позашкільних закладів на особистість підпорядкований єдиній цілі – всебічному розвитку особистості. Діяльність позашкільних закладів як підсистеми у цілісному навчально-виховному процесі, продовжує його у позаурочний та позашкільний час, доповнюючи діяльність школи, сім'ї та громадських організацій. Саме у процесі природного наближення і переплетіння цілей, основних завдань та змісту діяльності шкіл, позашкільних закладів з усіх складових виховання ми вбачаємо єдність загального та особливого у їх роботі.

Зберігаючи загальні закономірності усієї системи виховання, процес виховання в умовах складної та емоційно насиченої позашкільної діяльності набуває разом з тим суттєву специфіку при проведенні інструктивно-методичної, організаційно-масової та клубно-гурткової роботи.

Специфіка позашкільних закладів зумовлена також необхідністю врахування тих різнобічних інтересів та потреб учнів, які у достатній мірі не може задовольнити школа. При цьому слід добре пам'ятати, що діти приходять до позашкільного закладу за власним бажанням, керуючись своїми нахилами та захопленнями. Завдання працівника позашкільного закладу й полягає у тому, щоб навчаючи дітей їхній улюбленій справі, одночасно проводити з ними, спираючись на їх інтереси та потреби, відповідну виховну роботу. Якщо педагоги розуміють ці завдання, якщо вони підготовлені до їх розв'язання, то будь-яке об'єднання позашкільного закладу, будь-якого профілю у будь-якій галузі інтересів дитини дає надзвичайно великі можливості для проведення значної й ефективної виховної роботи з використанням різноманітних та цікавих форм і методів.

Цінність позашкільної роботи, як компонента цілісної системи виховання полягає саме в тому, що вона має у своєму розпорядженні більші можливості, ніж школа, у врахуванні широкого кола інтересів учнів, бо інтерес як стимул активної практичної діяльності людей, активізує діяльність особистості у напрямі її інтересів та потреб.

Мотиви діяльності школярів у позашкільних закладах можуть бути різноманітні, але завжди їх початок і наступне закріплення у тому чи іншому виді діяльності у значній мірі пов'язано з інтересом як виборним відношенням до різних об'єктів дійсності через їх життєву значущість та емоційну привабливість. Інтереси дуже різнобічні за змістом – матеріальні, соціальні, професійні, пізнавальні, естетичні, спортивні тощо. Розвиваючи інтереси школярів до різних видів діяльності, позашкільні заклади продовжують формування здатності вихованців зосередитись на певній діяльності не тільки через інтерес до неї, але й завдяки її соціальній значущості.

Виховна діяльність позашкільних закладів, як правило, не тільки задовольняє інтереси школярів, котрі є у них, але й виховують нові, акцентуючи увагу на їх соціально значущій мотивації. При цьому основна проблема, що виникає перед колективом педагогів позашкільного закладу – перетворення неусвідомленого інтересу вихованців в усвідомлений усталений соціально значущий інтерес. Як відомо, соціально значущі інтереси формуються і в сім'ї, і у процесі шкільного навчання, і під впливом засобів дитячої преси, радіо, телебачення. Однак вирішальна роль належить соціально значущій діяльності.

Значні можливості для організації зазначеної діяльності закладено у роботі позашкільних закладів. Саме тут, у процесі формування соціально значущих інтересів вихованців, може ефективно використовуватися поєднання комплексу методів виховання: переконання, моральних вправ у діяльності, висування позитивних ідеалів, змагання, системи доручень, ігри тощо. Теоретичними дослідженнями доведено, що у вихованців позашкільних закладів, особливо у підлітковому віці, соціально значущий інтерес може вважатися сформованим, якщо у дітей викликано емоційне, позитивне відношення до

оволодіння знань (додаткових до шкільних), до формування вмінь та навичок, а головне – до колективу однолітків та участі у соціально значущій діяльності.

Різноманітні форми роботи позашкільних закладів з різних напрямів виховання покликані розвивати усталені інтереси школярів. Результати теоретичних досліджень і практики діяльності означених установ свідчать, що для цього необхідно дотримання ряду умов.

Назвемо найважливіші з них:

- виховання у позашкільних закладах має повсякденно поєднуватися із суспільно значущою діяльністю школярів (вихованців);
- діяльність вихованців приноситиме очікуваний результат лише у тому випадку, якщо у них створена психологічна готовність до проведення останньої і якщо ними усвідомлюється її соціальна значущість;
- індивідуальна діяльність вихованців має поєднуватися з колективною, що сприяє удосконаленню внутрішньо колективних відносин і вихованню у кожного відповідальності перед колективом;
- підтримання і подальший розвиток усталеного інтересу залежатиме від якості педагогічної діяльності об'єднань, від умінь педагогів розвивати і підтримувати позитивні емоції, формувати соціально значущі мотиви діяльності, поєднувати на заняттях задоволення особистісних потреб вихованців з потребами колективу.

Колектив позашкільних закладів, змінюючи систему відносин школярів, що склалися, систему позицій у внутрішньо шкільних колективах, формує нові можливості для самореалізації самовиховання особистості у ситуаціях, що відрізняються від шкільних.

Специфічні особливості позашкільних закладів (різновіковий склад учнів, відсутність твердо фіксованих програм, добровільність вибору діяльності) зумовлюють різноманітність форм спілкування і взаємовідносин, створюють комплекс можливостей для успішного розвитку соціально значущих інтересів вихованців.

Це і задоволення потреб у соціально значущій діяльності, самовдосконаленні, і дружні, товариські відносини у колективах позашкільних об'єднань, атмосфера довіри, взаємодопомоги і взаємної вимогливості, близьке і постійне спілкування курівників із своїми вихованцями тощо. Наявність різновікового складу у позашкільних закладах потребує диференційованого особистісно-орієнтованого підходу у вихованні учнів, що зумовлює і різнобічність характеру роботи з різними категоріями вихованців, яким позашкільні заклади мають надати додаткові знання, сформувати практичні вміння та навички соціально значущої діяльності для використання у безпосередній роботі в школі.

Проведене дослідження проблем діяльності позашкільних закладів підтвердило, що процес виховання у них відбувається значно успішніше при умові своєчасного виявлення й врахування рівнів вихованості школярів.

У педагогічній науці проблема вияву рівнів вихованості дуже актуальна, складна і багатозначна. Врахувати ті зміни, що відбуваються в особистості вихованців під впливом засобів і чинників позашкільних закладів, надзвичайно складно. На підставі теоретичних положень про специфіку діяльності позашкільних установ, узагальнення передового педагогічного досвіду та фактичних даних дослідження були визначені такі орієнтовні показники рівнів вихованості:

- сформованість інтересу до того чи іншого виду діяльності, наявність знань про неї;
- готовність вихованців приймати участь у діяльності;
- сукупність набутих знань і вмінь діяльності (тієї чи іншої);
- задоволення своєю участю у громадській роботі, відношення до доручень;
- особистісний авторитет школяра-вихованця як члена колективу школи і позашкільної установи, оцінка його діяльності товаришами, класними керівниками та методистами позашкільних установ;
- різнобічні форми прояву активності у громадській роботі школи і позашкільної установи;

– переживання вихованцями почуття відповідальності за доручену справу.

Таким чином, при відносній самостійності шкіл та позашкільних установ, як систем, вони взаємопов'язані, взаємозумовлені, взаємовпливові через те, що їх об'єднує наявність загальних складових елементів чи компонентів. При зміні останніх в одній системі відбувається коректування й іншої, завдяки чому у кожній із систем (школи та позашкільного закладу) з'являється принципово інший тип взаємодії і відносин, змінюється характер детермінації, від одномірної вона переходить до багатомірної (від одно-однозначних зв'язків, відносин, закономірностей – до багато-багатозначних), зростає питома вага ймовірного чинника, змінюється співвідношення причини і наслідків: наслідок стає результатом дій безлічі причин, а одна причина може знаходитись в основі декількох наслідків [4: 45].

Виявлення властивостей означених вище систем на різних рівнях їх організації (матеріально-структурному, функціональному, системному) надасть можливість чіткіше планувати і прогнозувати напрями їх діяльності; попереджати власні системні помилки, розроблюючи оптимальні прийоми взаємодії з тією чи іншою системою, завдяки чому підвищуються і розширюються власні індивідуальні можливості визначати пріоритетність окремих систем, удосконалюючи та поглиблюючи її емоційно-позитивний вплив на особистість.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аверьянов А.И. Системное познание мира. – М., Политиздат, 1985. –187 с.
2. Орлов А.А. Методологические проблемы исследования процесса управления общеобразовательной школой // Вопросы методов педагогических исследований. – М., 1983. – С.212.
3. Барбина Е.С., Семиченко В.А. Идеи интеграции, системности и целостности в теории и практике высшей школы. Науч.-метод. пособие. – К., 1996. – С. 44.
4. Барбина Е.С., Семиченко В.А. Идеи интеграции, системности и целостности в теории и практике высшей школы. Науч.-метод. пособие. – К., 1996. – С. 45.

УДК 37.03

А. Маргашинський

СІМ'Я В ЦИРКУЛЯРНІЙ МОДЕЛІ І FACES IV ДАВИДА Х. ОЛСОНА

У статті подана нова версія циркулярної моделі Д.Х. Олсона і співробітників. Автори описують сім'ю, використовуючи три основні величини: згуртованість, гнучкість і комунікацію.

The article represents a new version of the circular model of D.H. Olson and his collaborators. The authors describe family using three main dimensions: cohesion, flexibility and communication.

Прийнята підстава, що між посиленням згуртованості і гнучкості, і гарним функціонуванням сім'ї існує криволінійна залежність, так зване дуже низьке або дуже високе посилення цих змінних, пов'язане з проблематичним функціонуванням сім'ї. Заснований на Циркулярній Моделі пакет FACES IV включає шість шкал вимірювань: Згуртованість, Роз'єднаність, Заплутаність, Ригідність і Хаотичність, приділеним просторам Збалансованості і Незбалансованості. Додатково до цього приєднано Шкалу Сімейної Комунікації і Шкалу Задоволення від Сімейного життя. На основі аналізу скупчення виділено шість типів сімей. Згідно з головними принципами Моделі сім'ї, які характеризуються вищими показниками в просторі Збалансованості і Шкалі Сімейної Комунікації функціонують краще, ніж сім'ї з низькими результатами в просторі

Збалансованості і Шкалі Сімейної Комунікації, а також високими в просторі Незбалансованості. Не дивлячись на необхідність подальшого розширення нормалізаційних проб видно, що нова Циркулярна Модель і FACES IV робить значний крок вперед як теоретична модель, так і розвинений дослідницький інструмент, який дає можливість досліджувати дисфункційні і здорові сімейні системи.

Створено не так багато комплексних теоретичних концепцій, які описують сім'ю і одночасно пропонують концепцію для емпіричних вимірювань. Такою пропозицією була Model Marital and Family Systems (Циркулярна Модель Подружніх і Сімейних Систем) Д.Х. Олсона і співробітників разом із запитальником FACES IV і низкою інших вимірювальних інструментів. В FACES III представлено дві основні величини сім'ї: згуртованість і пристосування, а також комунікація як складова межа, що дозволяє формуватися решті змінних. На основі FACES III вироблено типологію, що включає 16 видів сімей, належним трьом категоріям: збалансованим, середнім і крайнім.

Історія Циркулярної Моделі

З часу появи першої версії моделі Олсона пройшло 28 років (Olson, Sprenkle і Russell, 1979). Польським читачам ця модель наблизилася М. Radochonski (1987), уважно проаналізувала М. Zwolinski (1992), її також використовували в дослідженнях М. Braun-Galkowskiej (1992), А. Margasinskiego (1996), Е. Komackiej-Skwaru (2004) і інші. Можна припустити, що простота і функціональність Циркулярної Моделі і запитальника FACES III вплинули на їх велику популярність і широке використання в дослідженнях. Як показує Е. Kouneski у власній бібліографії (2000), на основі Моделі на світі виникло близько 2000 емпіричних робіт, не дивлячись на те, що як Циркулярна Модель, так і FACES III не були позбавлені недоліків. Давид Х. Олсон разом з численними учнями і співробітниками з величезною послідовністю працює над удосконаленням Моделі приблизно 30 років. У 2000 році її розширено тривірневою графікою (Olson, 2000), але це не було переломом в розвитку. В 2004 році вийшла абсолютно переосмислена версія Моделі (Gorall, Tiesel і Olson, 2004; Olson і Gorall, 2004), влітку 2006 (Olson і Gorall, 2006) з'явилася його остання графічна версія, представлена в даній статті. FACES IV – це практично абсолютно новий дослідницький інструмент.

Критика ранніх версій Циркулярної Моделі і FACES III

Однією з критичних тез Циркулярної Моделі Подружніх і Сімейних Систем було твердження, що вона не є *de facto* циркулярною моделлю в такому значенні, як це розумів Guttman (1954), а точніше що базується на двох величинах, на яких значення змінних можуть коливатися від низьких до високих (Eckblad, 1993; Thorslund, 1991). Згідно Eckblada, якщо два чинники в якій-небудь групі пов'язано абсолютно негативно ($r = -1$), то локалізуються на протилежних полюсах, 180 градусів відносно один одного. Якщо немає між ними ніякого зв'язку, то розташовуються навскоси, 90 градусів відносно один одного. Чим більше позитивна кореляція, тим ближче один до одного розташовуються фактори на циркулярному графіку. В графічному відображенні такої моделі окремі змінні укладаються в циркулярний спосіб, в такому значенні, що змінні, значення яких найближче x , знаходяться найближче x . Основою Циркулярної Моделі, таким чином, є існування кореляції між окремими змінними, що можна показати на графіку у вигляді кола, а не сама можливість такого графічного представлення даної моделі.

У переглянутій версії Олсон і Горал впізнали ці розбіжності, проте для збереження історичної безперервності запропонували, щоб Циркулярна Модель (назва пишеться з великих літер) означала Циркулярну Модель Подружніх і Сімейних Систем, тоді як ці ж два слова, написані з маленьких літер, торкатимуться циркулярної моделі загалом. Одночасно у зв'язку зі змінами підходу до величини пристосування, заміненого в FACES IV визначенням гнучкості, змінилася і назва інструменту. Скорочення FACES в даний час позначає: Flexibility and Cohesion Evaluation Scales, тобто Шкала Оцінки Гнучкості і Згуртованості (раніше: Family Adaptability and Cohesion Scales).

Інший довід, висунутий Циркулярній Моделі Подружніх і Сімейних Систем, торкається дефініції понять *згуртованості* і *гнучкості*, а також правдивості гіпотези про їх вплив на функціонування сімей (Cluff, Hicks і Madsen, 1994; Lee, 1988). В Циркулярній Моделі мінімальним збільшенням згуртованості є повна роз'єднаність (*disengagement*), проте за максимальне збільшення прийнята заплутаність (*enmeshment*). Частина дослідників і теоретиків вважають, що висока згуртованість і заплутаність – це не одне і те ж, і більш того, заплутаність помилково розташована на графічній ілюстрації Циркулярної Моделі – як максимальна згуртованість (Barber і Buehler, 1996; Green і Werner, 1996, по: Gorall, Tiesel і Olson, 2004; Werner, Green, Greenberg, Browne і McKenna, 2001). Ці автори стверджують, що згуртованість – це поняття, яке повинне відображати ступінь, в якому члени даної сім'ї хочуть з собою знаходитися і взаємно себе підтримувати. Зате заплутаність означає, що члени даної сімейної системи – хочуть або не хочуть, – повинні бути разом з тієї або іншої причини. Безсумнівно, згуртованість в Циркулярній Моделі розглядається як продовження “роз'єднаність-заплутаність”, хоча автори FACES IV стверджують, що дослідження, що відбуваються в даний момент, ставлять перед собою задачу – вирішити: чи є згуртованість дійсно однорідним поняттям, підтверджується як сильні емоційні зв'язки, так і заплутаність, або цю змінну також потрібно сприймати, як окрему величину.

Величина гнучкості Циркулярної Моделі також була предметом критики. Doherty і Novander (1990) критикували всі спроби вимірювання згуртованості і гнучкості. Ці автори звертали увагу на особливі труднощі з ідейними і операційними визначеннями гнучкості, які охоплюють як певні схеми ієрархії (це поняття не було уточнено, зі змісту можна припустити, що йдеться про психологічну роль “голови сім'ї”), що стосуються, в сім'ї, так і стилі вирішення конфліктів. Ці дві складові – згідно Doherty і Novander – також слід розглядати, як дві окремі величини. Як вже мовилося, обидві складові утворюють величину гнучкості в концепції Циркулярної Моделі. Олсон і співробітники сигналізують, що мета досліджень, що проходять в даний момент – це задача змісту дослідницьких інструментів, спроектованих для вимірювання згуртованості і гнучкості, використаної у межах Циркулярної Моделі, а також перевірка того, чи слід розглядати спосіб вирішення конфліктів і зміни виходячи з прийняття керівництва, як одну або також, як дві окремі змінні.

Іншою важливою підставою Моделі була гіпотеза про криволінійну залежність між функціонуванням сім'ї і вимірюванням згуртованості і гнучкості. Як дуже мале, так і дуже велике збільшення двох змінних вважається, згідно авторам Моделі, несприятливим гарному функціонуванню сімейної системи. Велика кількість дослідників (по: Kouneski, 2000) довела, однак, існування лінійної залежності між згуртованістю і гнучкістю й функціонуванням сім'ї, проте не знайдено прогнозованої криволінійної залежності. Олсон (1993, 2000) визнав цю лінійну залежність між вимірюваннями Циркулярної Моделі, оцінені за допомогою FACES IV, і якістю функціонування сім'ї. Однак криволінійну залежність отримано при використанні Шкали Клінічної Оцінки (Clinical Rating Scale – CRS) (Thomas і Olson, 1993; Thomas і Ozecowski, 2000). А отже – під час того, як результати шкал, засновані на самоопису, знаходили лінійну залежність між ступенем згуртованості і гнучкості й функціонуванням сім'ї, оцінка, поставлена зовнішніми спостерігачами одних і тих же пар і сімей за допомогою CRS, підтвердила криволінійну залежність.

Олсон і Горал (2004) пояснюють невідповідності між результатами досліджень на основі самооцінки членів сім'ї і результатами досліджень з використанням спостережень ззовні двома способами. По-перше, існує можливість, що величини згуртованості і гнучкості – визначені так, як в Циркулярній Моделі, – фактично вказують криволінійну залежність з якістю функціонування сім'ї, але цю залежність неможливо вловити при використанні дослідницьких інструментів на основі самоспостереження, що може виникати через недосконалість цих інструментів або тому, що респонденти з певних сімей не в змозі або не хочуть об'єктивно оцінювати своє функціонування. Ця “недосконалість дослідницького інструмента” є основою позиції, прийнятою прихильниками поліпшення шкал FACES і самої Циркулярної Моделі, які стверджують, що попередні версії FACES надавали лінійну

залежність, оскільки не були взмозі показати крайні (мінімальні або максимальні) значення згуртованості і гнучкості (Olson, 2000).

По-друге, можна припускати, що лінійна залежність між вимірюваннями Циркулярної Моделі і якістю функціонування сім'ї фактично існує і виходить її уловити при використанні інструментів самоспостереження. Результати, одержані при використанні шкал самоспостереження, таких як CRS, можуть проте бути висновком того, що спостерігачі, виставляючи оцінки, будучи прихильниками Циркулярної Моделі, сприймають ці сім'ї способом, який підтверджує підстави цієї моделі (Lee, 1988).

Пояснення, яке авторам Циркулярної Моделі здається точнішим, пов'язане з теорією суспільного конструктивізму, згідно з яким можна припустити, що в суб'єктивній реальності зовнішніх спостерігачів сімей така залежність, – криволінійна, в той час, як суб'єктивної реальності респондентів – членів цих сімей – лінійна. Це пояснення, відповідно, є синтезом двох попередніх, але виключає припущення, що точка зору респондентів була більш-менш “правдива”, ніж зовнішніх спостерігачів. Прихильники такої думки висувають гіпотезу, що обидва результати – реальні, а їх уявна невідповідність виникає виключно з різних точок зору інтерпретаторів. Можливо те, що насправді було виміряне, не стільки відображує реальне положення заплутаності і ригідності сімейних систем, як бажання респондентів виглядати з кращого боку в характеристиках. Різні частини даної системи подають різні пункти на осях продовження згуртованості і гнучкості, отже, окрема оцінка може бути не достовірною. Сім'ї також можуть змінювати рівень своєї згуртованості і гнучкості, що ускладнює здійснення оцінки на основі самоспостереження. Згідно суспільним конструкціям, сім'ї рахують залежність між якістю свого функціонування і зростанням згуртованості і гнучкості лінійної (згідно думці членів сімей, чим більше значення цих двох змінних, тим краще), в той час, як спостерігачі (ними були сімейні терапевти) сприймають її як криволінійну (як дуже маленьке, так і дуже велике зростання створює проблеми). Ці дві точки зору передають дві різні дійсності; обидві реально існують і представляють розуміння динаміки сім'ї в категоріях “А і Б”, а не “або А, або Б”.

Основи нової версії Циркулярної Моделі

Приведені зауваження лягли в основу розробки нової версії Циркулярної Моделі і запитальника FACES. Автори хотіли створити набір шкал, які:

- через самооцінки досліджуваних осіб дали б можливість поглиблення в повний спектр величини згуртованості і гнучкості;
- були б адекватними інструментами в переглянутій версії Циркулярної Моделі;
- були б чесні й вірні;
- були б корисним інструментом в дослідженні сім'ї як з науковою метою, так і в клінічній роботі (Gorall, Tiesel і Olson, 2006).

Важливим кроком в удосконаленні інструмента була дослідницька робота над тим, чому за допомогою FACES не виходить уловити максимум згуртованості і гнучкості. Спробу виключити цю недосконалість зробила J. Tiesel (1994), зосереджуючись на питаннях до запитальника, спроектованих для розуміння мінімальних і максимальних значень змінних. Проведені консультації з 154- членами American Association for Marriage and Family Therapy (AAMFT). Вони повинні були оцінити, в якому ступені окремі питання були подані для вивчення цих величин, а також охарактеризувати образ члена сім'ї, який би відповідав описам тих, що містяться на окремих позиціях, відчуваючи себе заплутаним (максимальна згуртованість), або роз'єднаним (мінімальна згуртованість), або сприймаючи хаотичність (мінімальна гнучкість) або ригідність (мінімум гнучкості) в своїй сім'ї. Розробка чотирьох шкал була підсумком цієї роботи, в якій кожна мала задачу представити мінімальну або максимальну величину згуртованості або гнучкості. Подальші дослідження показали, що ці шкали як чесні, так і вірні. Підтверджено також, що роблять можливим точне диференціювання сімей з проблемами і правильно функціонуючих. Застосовуючи ці чотири шкали, Craddock (2001) підтвердив основну гіпотезу, пов'язану з цими інструментами: члени сімей з крайньою згуртованістю і гнучкістю проявляли вищий рівень стресу і були менш

задоволені від життя, ніж члени сімей з помірним зростанням цих змінних. Franklin, Streeter і Springer (2001) досліджували ці чотири величини, застосовуючи факторний кореляційний аналіз, а результати, загалом, підтвердили їх високу достовірність. Чотири шкали, розроблені Tiesel, що показують екстрема (тобто рівень зростання, приведений в порядок простором Збалансованості) величини згуртованості і гнучкості, увійшли до складу останньої версії запитальника FACES IV.

Прийнято, що оптимальний рівень згуртованості виступає тоді, як зростання запутаності і роз'єднаності не приймає крайніх значень.

Дослідження нової версії FACES проводилося на 469-особистій пробі респондентів з середнього заходу США. Середній вік респондентів (28 років з медіаною 22) був дещо нижчим, ніж середній вік населення, що живе на даній території (34 роки). Крім того, у випробуванні брало участь більше жінок (лише 29% проби склали чоловіки, відсоток чоловіків в загальному населенні дорівнює 49%). Приблизно одна третина респондентів були студенти коледжів. 64% респондентів були не в шлюбі. Етнічні дані досліджуваних принципово відображали статистично етнічний склад населення, що проживає на цій території. Більшість респондентів була протестантського віросповідання. При виборі проби завжди виникає питання про її показність і міжкультурну проблему використання тесту (Brzezinski, 1999; Drwal, 1990). Здається, що описувану пробу складно вважати повністю представницькою.

Циркулярна Модель ґрунтується на виділенні трьох головних величин – функціонування сім'ї: згуртованості, гнучкості і комунікації. Аналізуючи літературу, присвячену проблемам сім'ї, Олсон (1992) дійшов висновку, що більшість дослідників визнає ці величини за ключові.

Згуртованість (cohesion) визначається як емоційний зв'язок між членами сім'ї (*emotional bonding that family members have toward one another*) (Olson і Gorall, 2006, стр.3). Своєрідними показниками рівня згуртованості в даній сім'ї є: взаємна емоційна близькість окремих членів сім'ї, якість психологічних меж між ними (відкриті або закриті), прояв коаліції, кількість сумісно-проведеного часу, загальні інтереси, загальне коло друзів, консультування з іншими членами сім'ї системи ухвалення рішень.

Визначення величини гнучкості (*flexibility*) в Циркулярній Моделі багато разів змінювалося. Від появи Моделі в 1979 році до половини 90. Олсон використовував поняття пристосованості (*adaptability*), в значенні здібність сімейної системи до змін керівництва, ролей, а також принципів взаємних відносин. Обмовки, що стосуються цього поняття, були пов'язані із зосередженням уваги на потенційних, а не реальних дій у напрямі змін. Підкреслювалася невідповідність з підставою про криволінійну залежність між функціонуванням сім'ї і даною величиною: не можна говорити про “надлишок можливостей” здійснення чогось. Рішаючись на заміну поняття пристосування на поняття гнучкості, автор підкреслював, що йдеться не про обдумування потенційності, здібності для зміни сімейних систем, а точніше про фактичні зміни, які відбуваються в системах. Про ступінь гнучкості слід робити висновки перш за все *post factum*, на основі обсягу змін, які відбулися в системі – в такому дусі конструювалися позиції запитальника FACES IV. Згідно нової версії, під гнучкістю розуміється якість і ступінь змін, що відбуваються в сімейних системах, змінах, пов'язаних з ієрархією, виконуваними ролями, принципами взаємних відносин і, в результаті, переговорів між членами сім'ї, що відбуваються в сімейних системах (*the quality and expression leadership and organization, role relationships, and relationships rules and negotiations*) (Olson і Gorall, стор. 6). У новому визначенні робиться найсильніший наголос на кількість змін в сім'ї (що стосуються сфери керівництва, взаємних відносин, принципів сумісного життя), ніж на *можливість* змін обумовлених аспектів сімейної системи (Gorall, Tiesel і Olson, 2004; Olson, 2000; Olson і Gorall, 2004).

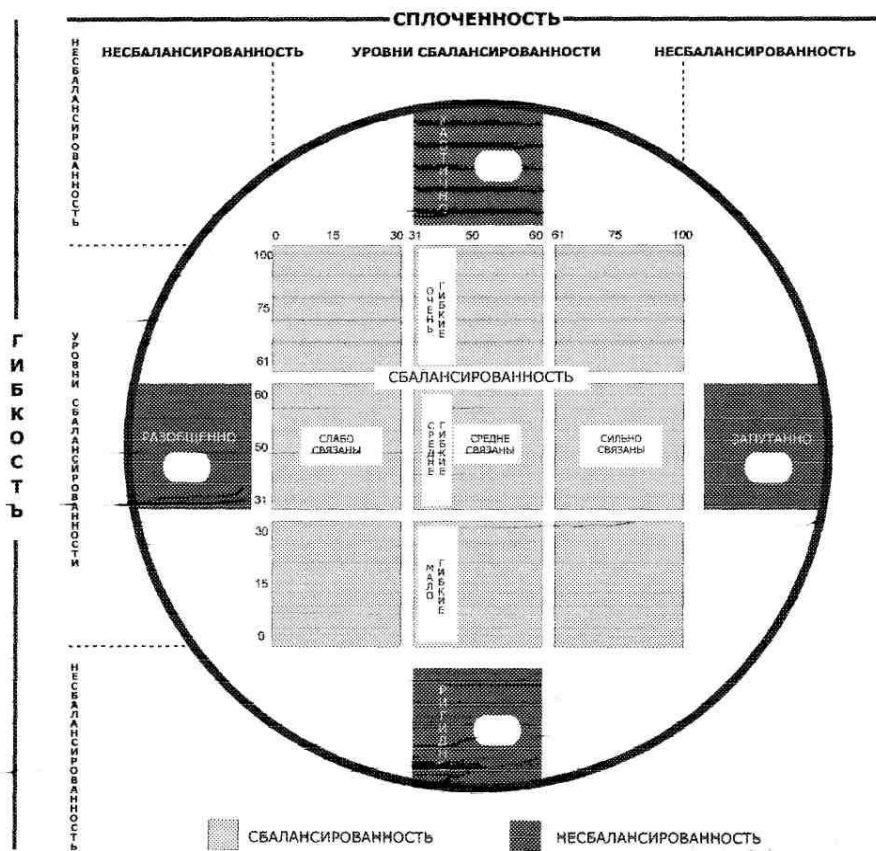
Своєрідним показником рівня гнучкості в даній сім'ї також є: сфера керівництва, ролі, що приймаються окремими членами сім'ї, принципи, які визначають відносини між членами сім'ї.

Автори моделі підкреслюють труднощі, з якими зустрілися при аналізі гнучкості перспективи змін, а також відносно конструкції інструмента, з відмінністю зростання цієї змінної: дуже низький, середній (збалансований) і дуже високий. Для вимірювання дуже низьких і дуже високих значень попросили компетентних суддів (дослідників і терапевтів) оцінити сферу специфічних позицій, висловлюючи типове ригідне або хаотичне функціонування сімей. Приписано їх до певного ступеня зростання і вибрано позиції запитальника, а ціле аналізувалося статистично. Автори прогнозують продовження досліджень.

Третя величина Циркулярної Моделі, тобто *комунікація*, визначається як уміння ефективного взаєморозуміння використаного в даній партнерською або сімейною системою (*positive communication skills utilized in couple or family system*) (Olson і Gorall, 2004, стор. 3). Визнано її за допоміжну величину, оскільки всі подружні, партнерські або сімейні системи можуть змінювати рівень згуртованості і гнучкості тільки тоді, як зуміють ефективно спілкуватися.

Головна гіпотеза Циркулярній Моделі говорить, що чіткість функціонування даної сім'ї показує криволінійну залежність з рівнями згуртованості і гнучкості, але все-таки залишається прямопропорційна рівню комунікації. Іншими словами, найточніше функціонують сім'ї, які характеризуються відносною згуртованістю і гнучкістю, а також найвищою якістю (ефективністю) комунікації. Збалансовані рівні згуртованості і гнучкості (від низьких до високих) найбільш відповідають здоровому функціонуванню сімейної системи, тоді як незбалансовані рівні (дуже низькі або дуже високі) пов'язані з проблемами в її функціонуванні.

Рисунок 1



Виділено три області згуртованості сім'ї (є вони одночасно шкалами запитальника): Роз'єднаність (*Disengagement*), Збалансована Згуртованість (*Balanced Cohesion*) і Заплутаність (*Enmeshment*), а також стільки ж областей зростання гнучкості: Ригідність (*Rigidity*), Збалансована Гнучкість (*Balanced Flexibility*) і Хаотичність (*Chaos*), які разом

складають Циркулярну Модель2. Збалансована Згуртованість і Збалансована Гнучкість займають центральну частину Моделі. Чотири області Незбалансованості розташовано з боків.

Запитальник FACES IV – це пакет, який в принципі складається з шести дослідницьких шкал, включаючи 42 позиції. Респонденти отримують запитальник з питаннями і окремо листок відповідей. Заповнення листка триває близько 10-15 хвилин і полягає в позначенні номера відповідної відповіді, де 1 означає: “Взагалі не торкається нашої сім’ї”, а 5 “Дуже сильно торкається нашої сім’ї”. Результати можна підрахувати “вручну” або за допомогою спеціального листка для обчислень в програмі Excel. Це друге рішення – практичніше; програма автоматично перераховує сирі результати, обчислює всі показники, а додатково може подати базу даних. Підраховані результати можна нанести на графік профілів; інтерпретація запитальника полягає в порівнянні одержаних профілів сім’ї з профілями, охарактеризованими авторами. Шкали, що входять до складу FACES IV:

- Збалансована Згуртованість (*Balanced Cohesion*),
- Збалансована Гнучкість (*Balanced Flexibility*),
- Роз’єднаність (*Disengagement*),
- Заплутаність (*Enmeshment*),
- Ригідність (*Rigidity*),
- Хаотичність (*Chaos*).

Перші дві шкали вимірюють збалансовані простори згуртованості і гнучкості, наступні чотири служать для вимірювання крайніх значень двох змінних, створюючи простір Незбалансованості.

Додатково до пакету приєднано дві шкали: Сімейної Комунікації (*Family Communication Scale*) і Задоволення від Сімейного Життя (*Family Satisfaction Scale*), які принципово повинні бути використані при порівнянні в клінічних цілях.

Шкала Сімейної Комунікації (Olson і Barnes, 2004), яка включає 10 позицій, виникла на основі колишньої шкали Комунікації Батьки-Діти (*Parent-Adolescent Communication Scale*). Автори сформулювали відповідно до неї наступні гіпотези:

1. Ефективна комунікація проявляє позитивний зв’язок із збалансованістю сімейних систем і негативний зв’язок з їх незбалансованістю. Іншими словами: на збалансованих сім’ях буде наголошено набагато кращою комунікацією, ніж незбалансовані сім’ї.

2. Ефективна комунікація в сім’ї має позитивний зв’язок із задоволенням в сімейному житті. Сім’ї, що ефективно спілкуються з собою, випробовуватимуть значно більше задоволення від сімейного життя, ніж сім’ї, які спілкуються між собою малоефективно.

Шкала Задоволення від Сімейного Життя (Olson, 2004) виникла на базі інструмента, сконструйованого Олсоном і Вілсоном (Olson і Wilson, 1982, 1989), також складається з 10 позицій. В дослідженнях проведених в представницькій пробі 1252 членів сімей визначено її чіткість на рівні $\alpha = 0,92$. Детальні гіпотези звертаються до головної гіпотези Циркулярної Моделі, бо здоровому функціонуванню сім’ї відповідають збалансовані рівні згуртованості і гнучкості:

1. Сім’ї з вищими результатами в Шкалах Збалансованої Згуртованості і Збалансованої Гнучкості характеризуються вищим рівнем задоволення від сімейного життя. Аналогічно, сім’ї з високими результатами в Шкалах Незбалансованості добиваються нижчих результатів в Шкалі Задоволення від Сімейного Життя. Іншими словами: збалансовані сім’ї будуть значно більше задоволені від сімейного життя, ніж незбалансовані сім’ї.

2. Задоволення сімейним життям має позитивний зв’язок з комунікацією в сім’ї. Краща комунікація буде значніше характеризувати сім’ю з високим рівнем задоволення в сімейному житті, ніж сім’ї з низьким рівнем задоволення.

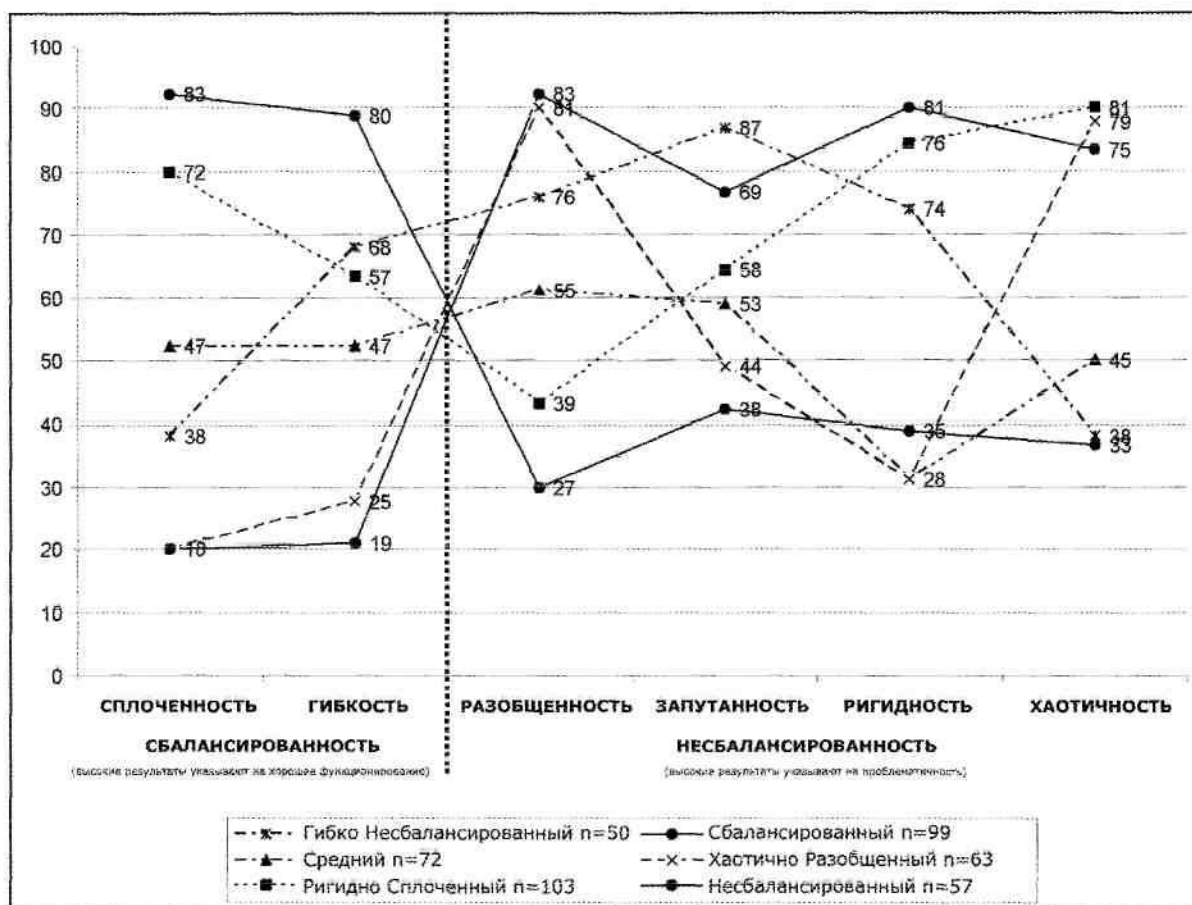
Знайдено високу змістовну і критерійно-діагностичну вірність створених шкал (Gorall, Tiesel і Olson, 2006). Вибір позицій проводився за допомогою компетентних суддів (сімейних терапевтів); визначення теоретичної вірності цим методом виявилось задовільним. Регулярний факторний аналіз, що відбувається, послужив у виборі позицій. Кореляційний і

дискримінаційний аналізи з іншими інструментами в оцінці сімей підтвердили корисність шкал в наукових дослідженнях.

Відкрили, що шість розроблених шкал мають потрібну чіткість (alfa Cronbacha) у межах од 0,77 до 0,89 (там же). Автори переконані, що при такому рівні чесності ці шкали з повною упевненістю підходять для використання в дослідженні сімей і їх функціонування, а також – в поєднанні з іншими джерелами інформації – можуть бути використані в клінічній роботі з окремими сім'ями. Ці шкали можуть бути також корисні при визначенні стратегії в терапії через спеціалізацію терапевтів на сильні сторони даної сім'ї (високі результати, отримані в Шкалах Збалансованої Згуртованості і Збалансованої Гнучкості) або її проблеми (високі результати в чотирьох шкалах, що залишилися).

На основі досліджень, здійснених при використанні нових шкал, застосовуючи аналіз зосередженості, виділено шість типів (профілів) сімей.

Рисунок 2



Профіль 1 – Збалансований (Balanced) – характеризується найвищими результатами на підшкалах Згуртованості і Гнучкості в просторі Збалансованості і найнижчими на всіх підшкалах Незбалансованості за винятком Ригідності, результати якої є *практично* найнижчими. Поєднання високих результатів на підшкалах Збалансованості і низьких результатів в підшкалах Незбалансованості показує модель сім'ї, яка характеризується високим рівнем здорового функціонування, а також низьким рівнем проблемного функціонування. Сім'ї цього типу розглядаються як здатні справлятися з щоденними стресами, а також емоційними напругами. Такі сім'ї дуже рідко використовують терапію.

Профіль 2 – Ригідно Згуртований (Rigidly-Cohesive) – характеризується високими результатами в підшкалах Ригідності, середніми результатами в підшкालі Запутаності, а також низькими результатами підшкал Хаотичності і Роз'єднаності. Цей тип сім'ї відрізняється високим рівнем емоційної близькості і ригідності. З причини високого ступеня

близькості передбачається, що такі сім'ї, загалом, добре функціонують, проте через велику ригідність їх члени можуть мати труднощі, пов'язані з веденням ситуативних або розвиваючих змін.

Профіль 3 – Середній (Midrange) – характеризується середніми результатами всіх підшкал, за винятком підшкали Ригідності. Результати останньої знаходять чітку тенденцію до двохмодульного розташування, тобто ухвалення високих і низьких значень; недостатньо середніх результатів, навіть у випадку Середнього профілю. Сім'ї такого типу розглядаються як загалом добре функціонуючі, не дивлячись на небагато сильних сторін і захисні чинники, враховані в шкалах Збалансованості, але і також небагато рис і чинників ризику, врахованих в шкалах Незбалансованості.

Профіль 4 – Гнучко Незбалансований (Flexibly Unbalanced) – характеризується високими результатами всіх підшкал окрім Згуртованості, результати якої -низькі. Таке розташування прийнято вважати проблемним функціонуванням, хоча високі результати на шкалі Гнучкості можуть свідчити, що сім'ї такого типу здібні до змін у межах проблемної області, якщо з'являється така необхідність. Автори стверджують, що зі всіх типів сімей цей тип найважче точно і ясно охарактеризувати.

Профіль 5 – Хаотично Роз'єднаний (Chaotically Disengaged) – характеризується низькими результатами в підшкалах Згуртованості, низькими результатами підшкал Заплутаності і Ригідності, а також високими результатами в підшкалах Хаотичності і Роз'єднаності. Приймається, що це сильно проблемні сім'ї, позбавлена підтримка в емоційній близькості, про що свідчать низькі результати, що стосуються близькості, а високі зв'язки, що стосуються зв'язку, також високі результати підшкали Хаотичності і низькі здібності до змін. Можуть бути також проблемні, як це описано нижче, Незбалансовані сім'ї, тому що шкала Заплутаності і Ригідності, на яких виходять низькі показники, розрізняє проблемні і неproblemні сім'ї з найменшою результативністю.

Профіль 6 – Незбалансований (Unbalanced) – є практично протилежністю збалансованого профілю. Характеризується високими результатами в кожній з чотирьох підшкал Незбалансованості, а також низькими показниками для двох підшкал Збалансованості. Вважається, що сім'ї цього типу переживають більш всього труднощів, функціонують найпроблематичніше, що видно з високих результатів підшкал Незбалансованості, а також відсутністю сильних сторін і захисних чинників врахованих в підшкалах Збалансованості. Оцінюється, що цей тип сім'ї найчастіше використовує терапію.

Підраховані результати опитувальника дають можливість нанесення їх на сітку результатів; після поєднання результатів лінією в окремих підшкалах, отримуємо профіль сім'ї, що вивчається. Аналіз результатів опитувальника полягає в порівнянні одержаного профілю з одним із шести вищеохарактеризованих.

Автори FACES IV сконструювали пунктові показники Збалансованої і Незбалансованої підшкал. Такі показники дають можливість порівнювати функціонування "здорової" сім'ї з функціонуванням "хворої" сімейної системи.

Показник згуртованості обчислюється розподілом результатів, отриманих на підшкалі Згуртованості, через середні результати, одержані на підшкалах Роз'єднаності і Заплутаності. *Показник гнучкості* одержано розподілом результатів підшкали Гнучкості через середнє від результатів, що отримані на підшкалах Ригідності і Хаотичності. Пунктовий загальний показник (*total ratio*) є частковим середнього результатів на шкалах Збалансованості (Згуртованості і Гнучкості) і середнього результатів на шкалі Незбалансованості (Роз'єднаності, Заплутаності, Ригідності і Хаотичності).

Загальний показник відповідає сукупності функціонування сім'ї: збалансована (здорова сімейна система) і незбалансована (проблемна сімейна система). Чим більше пунктовий загальний показник, більше 1, тим більше збалансована сімейна система, чим нижче, менше 1, тим сімейна система більш проблематична. Значення показника близьке до нуля вказує на найбільш незбалансовану сім'ю.

Слід пам'ятати, що вивчаючи одного представника сім'ї, по суті, одержуємо результати, що вказують на індивідуальне сприйняття цієї сім'ї через дослідження. При бажанні одержати показники для всієї сім'ї, слід обчислити середнє арифметичне результатів всіх досліджених членів. Обробка пунктових показників робить можливим також здійснення великих міжгрупових досліджень.

Аналіз прикладу з використанням FACES IV

Згідно переконанням авторів, FACES IV – це інструмент, який можна використовувати як в емпіричних дослідженнях, так і в клінічній роботі. Ілюструє це нижченаведений приклад (по: Olson і Gorall, 2004).

Пеггі і Дейв, обидва до тридцяти, – шлюб з трьома дітьми: Алексом (10), Семем (8) і Тейлором (3). З'явилися проблеми з вибухом емоцій і незбалансованою поведінкою двох старших синів. Випробували багато виховних методів, заснованих як на інтуїції, так і на читанні багатьох книг, присвячених вихованню важких дітей, проте ситуація не покращалася. Після консультації з фахівцями, вирішили використовувати допомогу терапевтичного центру. Дитячий психіатр визначив у обох хлопчиків початок афектного двохполюсового розладу. Виписав їм ліки з метою ослаблення коливань настрою і розладів поведінки. Одночасно введено інтенсивну сімейну терапію, щоб допомогти батькам в модифікації виховних положень. Застосовували також подружню терапію, оскільки сімейний терапевт встановив, що сильний конфлікт між Пеггі і Дейвом не дає їм можливості співробітничати у вихованні дітей.

Різні аспекти подружніх відносин піддалися оцінці і дискусії на базі результатів FACES IV.

Результати використання FACES IV

Результати використання FACES IV для діагностики і терапевтичних дій можна побачити на графіку, поданому на малюнку 3. Сильною стороною описаної сімейної системи є рівень Гнучкість, яку обидва чоловіки описують як середній, що також вказує на середні рівні здібностей впоратися з конфліктними ситуаціями і переговорні здібності. В підшкалі Ригідність дружина одержала низькі результати, чоловік – середні, що вказує на відсутність ригідності в питаннях дотримання дисципліни і збереженні контролю.

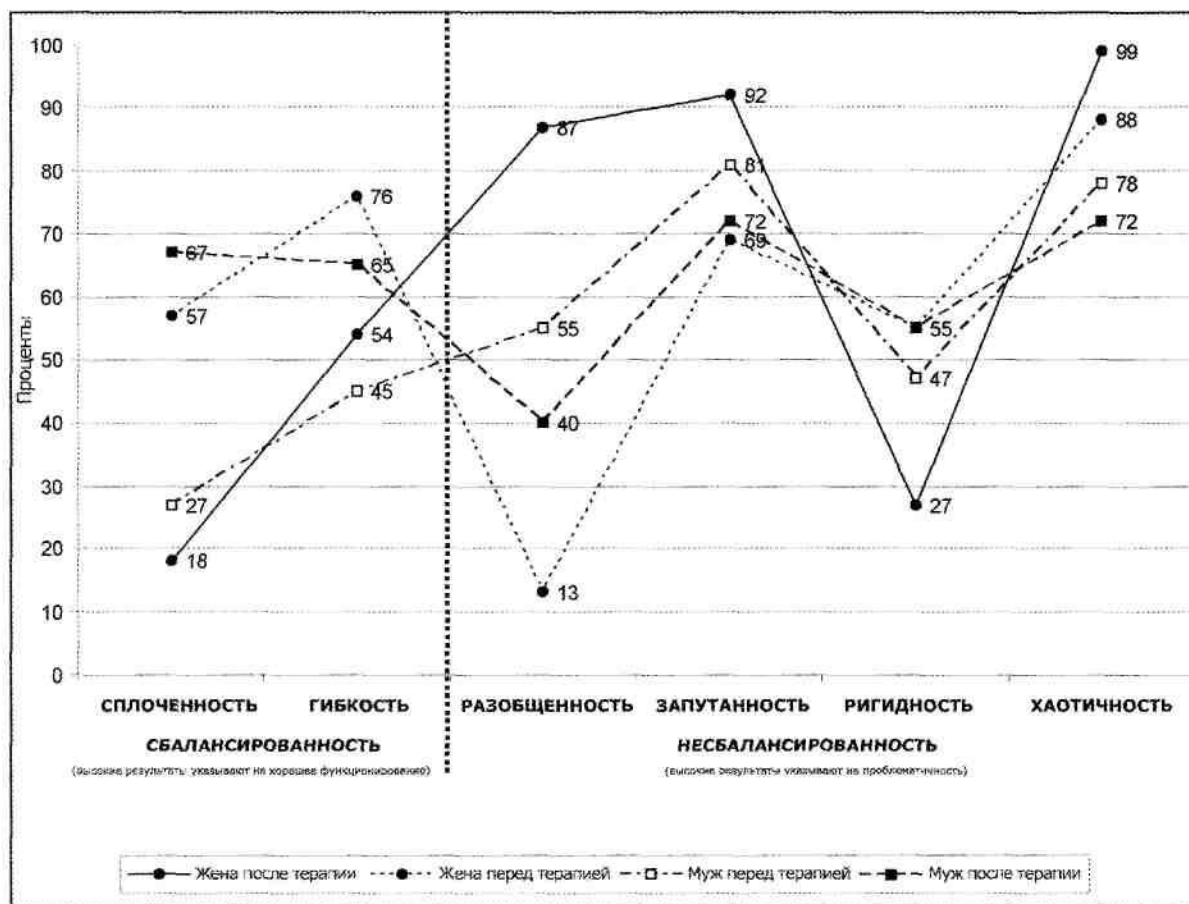
Область труднощів цієї сім'ї, вказана через FACES IV, видно в середньому і високому рівні Роз'єднаності, високих рівнях Хаотичності і Заплутаності, а також на низьких рівнях Згуртованості. Високі рівні Роз'єднаності, особливо навколо Пеггі, і низькі рівні Згуртованості у обох подружжя вказують на відсутність емоційної близькості в сімейних відносинах, на яку могли б спертися, щоб справитися з труднощами. Високі результати обох подружжя в шкалі Заплутаності наштовхують на питання про відносини між динамікою сімейного життя і одночасно високими рівнями Роз'єднаності. Ця проблема аналізувалася під час терапії.

Високий рівень Заплутаності, оскільки це розуміється в FACES IV, відображав те, що члени сім'ї практично постійно стежили за поведінкою дітей, щоб справитися з їх емоційними труднощами і поведінкою. Не дивлячись на велику кількість сумісно проведеного часу, що було відображено у високих результатах в підшкалі Заплутаності, сім'ю характеризував високий рівень Роз'єднаності і низький рівень Згуртованості, обидва результати свідчать про емоційну дистанцію між її членами. Відсутність емоційної близькості була помітна в певних відносинах між батьками і дітьми, а також чітко виступало в подружніх відносинах.

Високі результати в підшкалі Хаотичності сигналізують, що сім'ї випробовують значні клопоти, пов'язані з організацією сімейного життя або зміною керівництва; таким чином, високий рівень результатів в цій підшкалі показав, що досліджувана сімейна система втратила здатність ефективно справлятися з проблемами.

Цей шлюб може бути прикладом конфліктуючої пари, яка не була здатна справитися з ситуацією, що з'явилася, також як батьки.

Рисунок 3 Изменения до и после терапии



Ці нагляди перетворилися на ключові чинники ефектів подружньої і сімейної терапії, що проводиться.

Ефекти терапії

У терапевтичній роботі з сім'єю і подружньою парою використані результати FACES IV, а також клінічні нагляди. Терапія концентрувалася на зміцненні емоційних зв'язки і подружніх відносин, щоб дати можливість Дейву і Пеггі результативніше спільно виплутуватися з батьківських зобов'язань. Після того, як покращали подружні відносини, зменшився рівень хаотичності в діях батьків і пари почали спільно виробляти своєрідну техніку виховання, завдяки цьому покращився позитивний емоційний зв'язок між батьками і дітьми.

Дослідження за допомогою FACES IV після терапії визначило значні зміни, які відбулися в сімейних і подружніх відносинах (Малюнок 3).

Встановлено збільшення Збалансованої Згуртованості і зниження результатів в підшкалі Роз'єднаності, що означає збільшення емоційного зв'язку і близькості не тільки в подружніх відносинах, але також в сімейних відносинах. Ці зміни були особливо значні в результатах досягнутих Пеггі.

Виявлено помітне збільшення результатів обох подружжів в шкалі Збалансованої Гнучкості, що означає, що в результаті терапії наступив чіткий прогрес в подоланні труднощів виховання і вирішення конфліктів. Порівняно з вимірюваннями перед терапією, після її закінчення виявилось значне зниження результатів в підшкалах Хаотичності і Заплутаності. Сирі результати цих підшкал значно зменшилися (наприклад, на 30% в підшкалі Хаотичності в Пеггі), що навіть ясніше, ніж процентні результати сигналізує зміни.

Зниження цих результатів відображаються в необхідності бути разом, пов'язані з сумісним вихованням синів, що можна поєднати з позитивними змінами в області обміну керівництва в сім'ї і загальною організацією сімейного життя. Проте збільшення результатів

обох батьків в підшкалі Ригідності, яке, загалом, означає посилення проблемного функціонування, в цій сім'ї мало позитивне значення, пов'язане із збільшенням дисципліни і контролю з боку батьків.

Висновок

Розробка FACES IV має велике значення в розвитку інструментів для дослідження сімей. Давид Олсон і співробітники, знаючи обмеження, що виникають в попередніх версіях FACES IV, піддалися випробуванню виключити їх з урахуванням ускладненої матерії, якою є сім'я, – це не проста задача. Відповідь на питання, чи належить заплутаність величині згуртованості, або також складає окрему змінну, вимагають подальших дослідницьких пошуків. Схоже, втім, запропоноване розуміння гнучкості. В даний час це важко однозначно оцінити, оскільки говоримо про інструмент “в моменті створення”.

Досліджувана проба не була повністю представлена, тому розроблені норми слід приймати як “тимчасові”. В більшості випадків використовуються дані, що витікають тільки від одного члена сім'ї. Це не дає повної картини сім'ї. Вимагає подальших досліджень використання описаного методу паралельно з іншими методами, що дало б можливість визначити кореляцію з іншими шкалами. Не маємо в своєму розпорядженні також відносин до клінічних груп.

З метою уточнення основної гіпотези Моделі обов'язковим є проведення порівняльних досліджень по відношенню до клінічних (проблемним) і неклінічних (нормальних) груп. Розширення вимагає, поки достатньо коротка, характеристика окремих типів сімей.

Окрім цих недоліків в поліпшеній версії Модель має багато достоїнств. Представлена інтерпретація криволінійної залежності між зростанням основних змінних і якістю функціонування сім'ї здається переконливою. Створена на основі Моделі нова типологія сім'ї – це дуже цікава пропозиція для клінічного і дослідницького використання. В найновішій роботі Олсона і Горала з 2006 року подана розроблена на основі FACES IV характеристика батьківських стилів виховання. Через обмежений об'єм цієї статті вона буде передана в іншому тексті.

Автор цієї праці на цей момент проводить дослідження польської версії цього інструмента 3. Обмежена сфера не уповноважує робити далеких висновків. В даний момент маємо в своєму розпорядженні тимчасові американські норми, потрібна розробка польських норм.

Дослідження, проведені на пробах різних патологічних і контрольних сімей дають можливість заздалегідь визначити, що FACES IV дозволяє зростанню крайніх вимірювань величин згуртованості і гнучкості, звідси витікає, що плани авторів в цій області можна вважати здійсненими. Група з декількох польських компетентних суддів (психологів і фахівців в області проблематики сім'ї) високо оцінили вірність цього інструмента. Проводяться подальші емпіричні дослідження з метою перевірки цього висновку.

Опитувальник FACES IV зберігає компетентність і простоту у використанні, характеризуючи свого попередника – FACES III, який був одним з найчастіше використаних інструментів у вивченні сім'ї (Kouneski, 2000). Передбачається, що FACES IV також користуватиметься великою популярністю. Як дослідники, так і клініцисти одержали, отже, цікавий дослідницький інструмент, який, хоча ще не повністю сформульований, дає багато можливостей для використання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Barber, B.K., Buehler, C. (1996). Family cohesion and enmeshment: Different constructs, different effects. *Journal of Marriage and Family*, 58, 433-441.
2. Braun-Galkowska, M. (1992). Psychologiczna analiza systemow rodzinnych osob zadowolonych i niezadowolonych z malzehstwa. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL. Brzezinski, J. (1999). *Metodologia badan psychologicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
3. Cluff, R. B., Hicks, M. W., Madsen, C. H. (1994). Beyond Circumplex Model: I. A moratorium on curvilinearity. *Family Process*, 33, 455-470.

4. Craddock, A. E. (2001). Relationships between family structure and family functioning: A test Tiesel and Olson's revision Circumplex Model. *Journal Family Studies*, 7, 29-39.
5. Doherty, W. J., Hovander, D. (1990). Why don't family measures cohesion and control behave way they're supposed to? *American Journal Family Therapy*, 18, 5-18.
6. Drwal, R. L. (1990). Problem kulturowej adaptacji kwestionariuszy osobowosci. W: A. Ciechanowicz (red.), *Kulturowa adaptacja testow.* (s. 115-138). Warszawa: Pracownia Testow Psychologicznych PTP.
7. Eckblad, G. F. (1993). "Circumplex" and curvilinear functions. *Family Process*, 32, 95-103.
8. Franklin, C, Streeter, C L., Springer, D. W. (2001). Validity FACES IV family assessment measure. *Research on Social Work Practice*, 5, 576-596.
9. Gorall, D. M., Tiesel, J., Olson, D. (2004). FACES IV: Development and validation.
10. Minnesota: Life Innovations, Inc. Gorall, D. M., Tiesel, J., Olson, D. (2006). FACES IV: Development and validation.
11. Minnesota: Life Innovations, Inc. Guttman, L. (1954). A new approach to factor analysis: The radex W: P. F. Lazarsfeld (red.), *Mathematical thinking in social sciences* (s. 258-348). Glencoe, IL: Free Press.
12. Kornacka-Skwara E. (2004). *Psychologiczna analiza systemow rodzinnych mezczyzn bezrobotnych.* Czestochowa: Wydawnictwo WSP.
13. Kouneski, E. (2000). Family assessment and Circumplex Model: New research developments and applications. Department of Family Social Science, University of Minnesota, USA.
14. Lee, C. (1988). Theories adaptability: Toward a synthesis Olson's Circumplex and Beaver's Systems model. *Family Process*, 27, 73-85.
15. Margasinski, A. (1996). *Analiza psychologiczna systemow rodzinnych z chorobq alkoholowq.* Czestochowa: Wydawnictwo WSP.
16. Olson, D. H. (1993). *Circumplex Model Marital and Family Systems: Assessing family functioning.* W: F. Walsh (red.), *Normal family processes* (s. 104-137). New York: Guilford Press.
17. Olson, D. H. (2000). *Circumplex Model Marital and Family Systems.* *Journal of Family Therapy*, 22, 144-167.
18. Olson, D. H. (2004). *Family Satisfaction Scale.* Minneapolis: Life Innovations. Olson, D. H., Barnes, H. (2004). *Family Communication.* Minneapolis: Life Innovations. Olson, D., Gorall, D. (2004). *FACES IV: Innovations and applications.* Minnesota: Life Innovations. Olson, D., Gorall, D. (2006). *FACES IV & Circumplex Model Minnesota:* Life Innovations.
19. Olson, D. H., Sprenkle, D. H., Russell, C (1979). *Circumplex Model of Marital and Family Systems: I. Cohesion and adaptability dimensions, family types, and clinical applications.* *Family Process*, 18, 3-28.
20. Olson, D. H., Wilson, M. (1982, 1989). *Family Satisfaction.* W: D. H. Olson, H. I. McCubbin, H. L. Barnes, A. S. Larsen, M. J. Muxen, M. A Wilson (red.), *Families: What makes them work.* Newbury Park, CA: Sage Publishing.
21. Radochonski, M. (1987). *Choroba a rodzina.* Rzeszow: Wydawnictwo WSP. Thomas, V. K., Olson, D. H. (1993). *Problem families and Circumplex Model:*
22. *Observational assessment using Clinical Rating Scale (CRS).* *Journal of Marital and Family Therapy*, 19, 159-175.
23. Thomas, V., Ozechowski, T. J. (2000). *A test Circumplex Model of Marital and Family Systems using Clinical Rating Scale.* *Journal Marital and Family Therapy*, 26, 523-534.
24. Thorslund, C. (1991). *A dimensional model offamily functioning anddysfunctioning.*
25. Неопублікована докторська робота. Goteborgs Universitet, Szwecja. Tiesel, J.W, (1994). *Capturing family dynamics: Reliability and validity of FACES IV.*
26. Неопублікована докторська робота. Department Family Social Science, University Minnesota, USA.
27. Werner, P. D., Green, R., Greenberg, J., Browne, T. L., McKenna, T. E. (2001). *Beyond enmeshment: Evidence for independence intrusiveness and closeness-caregiving in married couples.* *Journal Marital and Family Therapy*, 27, 459-471.
28. Zwolinski, M. (1992). *Wlasciwosci funkcjonowania rodziny.* W: A. Pohorecka (red.), *Rodzinaw terapii* (s. 17-31). Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.
29. Александр Черников, (2001). *Системная семейная терапия. Интеграционная модель диагностики.* <http://www.psyinst.ru/library.php?part=article&id=1> 193 Andrzej Margasinski Jan Dlugosz Academy Czestochowa

ДО ВИЗНАЧЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ ЧЕСТІ В ПАРАДИГМІ ПОСТНЕКЛАСИЧНОЇ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена дослідженню соціально-педагогічних можливостей честі в парадигмі постнекласичної філософії освіти. З'ясовано функції та значущі аспекти прояву даного почуття.

In this article investigates social and pedagogical possibilities of honour in paradigm of after nonclassical philosophy of education. It represents the main functions and aspects of display of this sense.

Зміни в світоглядних уявленнях та ціннісних орієнтаціях сучасної людини обумовлюють необхідність осягнення феномена честі в тематичному полі філософії освіти. Сучасні дослідження проблем філософії освіти, висвітлені у наукових працях І.Добронравової, С.Кримського, В.Лутая, В.Кізіми, В.Кременя, М.Култаєвої, І.Предборської та ін. засвідчують: потрібен новий погляд на людину і систему її виховання, яка б сприяла розвитку індивідуальних здібностей; формувала б в особистості орієнтації на добро, справедливість, достоїнство, честь, готувала її до життя. Науковці наголошують на тому, що необхідно створити нову концепцію освіти, яка б відповідала загальноцивілізаційним тенденціям, забезпечила інтеграцію України у світовий освітній простір, мала за орієнтир людину як об'єкт і суб'єкт освітньої діяльності [3].

Серед наукових досліджень з філософії освіти існує концепція, яка акцентує увагу на тому, що оптимальне і перспективне реформування освіти в Україні можливе через зіставлення традиційних (класичної і некласичної) та нових (постнекласичних) методологій пізнання і діяльності, що розвинулися протягом останніх років [5]. Такий підхід видається нам досить переконливим, адже людиновимірні тенденції в розвитку сучасної освіти набувають особливої актуальності для України, де тривалий час знецінювалась роль окремої особистості. Створення нової концепції освіти для нових екзистенційних умов і антропологічних орієнтирів суспільства потребує перегляду і переосмислення методологічних засад освіти.

Відразу зазначимо, що представники класичної парадигми філософії освіти виводять знання про людину із загального, світоглядно-філософського уявлення про світ. Розглядаючи людину як частину цього світу, вторинну і цілком залежну від нього, акцентується увага на об'єкт вивчення.

На противагу, некласичний підхід розглядає людину як таку, що здатна поставити себе в центр ситуації або усього світоладу. Первинним розглядається не світ, а саме людина. Нескінченним визнається не стільки фізичне буття і речі, скільки внутрішній світ людини – акцент ставиться на суб'єкт навчання. В такому випадку учень сприймає світ як незавершений і хаотичний, а самого себе як такого, що не досягає власної цілісності.

У вітчизняних наукових розвідках досліджуються характерні властивості постнекласичної освіти. Нові уявлення про освіту і постнекласичну людину виходять з позицій обґрунтування динамічної суб'єкт-об'єктної цілісності, у якій втрачається непримиренна альтернативність “класичного – некласичного”, “природничо-наукового – гуманітарного”. Проголошується повернення до засад освітянської універсальності при умові збереження індивідуальності людини. Як слушно зауважує В.Кізіма, “Не світ і не людина існують самі по собі, а їх цілісність, яка і повинна бути і стає сьогодні головним об'єктом уваги. У межах цієї цілісності, – і це принципово, – абсолютний поділ на об'єкти і суб'єкти втрачає свій сенс” [5: 22].

Слід зауважити, що в сучасному науковому дискурсі виховання ідея суб'єкт-об'єктної цілісності, єдності людини і світу досить чітко простежується. Виховання визначається як

процес розвитку особистісної картини світу людини, становлення характеру, самоактуалізація, самостворення, саморозвиток. При цьому саморозвиток людини розглядається як умова подальшого взаєморозвитку людини і суспільства.

Як відомо, радянська система виховання (класична парадигма освіти) зосереджувалася на підпорядковуванні індивіда, його безумовному прийнятті цінностей і норм суспільства, залежності від суспільної думки. Саме факт “злиття” з колективом, тотожність з іншими, сприйняття індивіда як невід’ємної частки цілого – визначало честь особистості. Некласична парадигма освіти акцентує увагу на вихованні індивідуальної, екзистенційної, особистісної честі. Така честь є цінністю особистості, вона визначається як чесність індивіда із самим собою, як внутрішня цілісність, як шлях до себе. Однак у такому розумінні честі загальноприйняті норми поведінки не мають для особистості принципового значення. Честь, як і всі інші почуття видається як суто індивідуальне переживання, часто не співпадаюче із суспільною мораллю.

Логіка розвитку досліджень з питань постнекласичної парадигми філософії освіти засвідчує односторонність уявлень про честь особистості у зазначених вище концепціях виховання. Вона вимагає нового погляду на феномен честі як на принцип увідповіднення особистості до соціокультурної цілісності, в якій існує.

Останнє покладено нами в основу дослідницького задуму щодо визначення соціально-педагогічних можливостей честі, з’ясування функцій і значущих аспектів прояву даного почуття в парадигмі постнекласичної філософії освіти.

Зазначаючи, що честь за своєю сутністю є духовним утворенням, котре визначає ціннісно-значущі смисли людського буття, у своєму дослідженні ми спираємося на думку К.Дяченко про те, що “честь постає життєтворчим орієнтиром для нашої сучасності, який окреслює шляхи самовизначення людини і засоби її самотворення” [4: 36].

У сучасних філософських словниках поняття “честь” витлумачено через два основних значення:

1) визнання, яке оточуючі добровільно виявляють людині як носію здійснених у ній і нею самою індивідуальних цінностей. У такому значенні честь називають корпоративною – це репутація, авторитет, які особистість заслуговує своєю діяльністю, а також визнання її цінності в колективі;

2) ставлення людини до себе як до особистості, почуття гідності. Громадська, станова, професійна і т. ін. гідність людини. Це індивідуальна, екзистенційна, особистісна честь, що характеризується самоповагою, усвідомленням людиною своєї цінності і значущості як носія суспільної моралі [9; 10].

Не важко помітити, що у другому визначенні поняття “честь” і поняття “гідність” тотожні, і це є достатньо типовим для етико-філософського розуміння даних категорій. Однак з точки зору психолого-педагогічного знання, почуття честі і почуття гідності мають різне смислове навантаження. Якщо почуття гідності – це особливе моральне ставлення людини до себе, що перш за все виявляється в усвідомленні своєї самоцінності й моральної рівності з іншими людьми, то почуття честі – це особливе моральне ставлення до інших людей, до оточуючого світу. Це почуття є проявом усвідомлення особистістю своєї гідності, прагненням практично утверджувати моральні цінності. Отже, почуття честі насамперед визначається добродійною сутністю особистості.

З проблемою честі безпосередньо пов’язана проблема формування неповторної індивідуальності. Для її вирішення продуктивною вважається сучасна концепція індивідуальності та свободи особистості. На думку Б.Маркова, середовищем індивідуальності є незалежність і свобода, визнання та повага інших людей, гра яких реалізується в інститутах власності, права, комунікації [8]. Як бачимо, людина стає індивідуальністю за умови її незалежності від тиску вітальних і соціальних детермінацій; реалізує себе через засвоєння культурних форм спілкування; її унікальність повинна бути визнана комунікативною спільнотою. Неповторні особистісні переживання виражаються інтерсуб’єктивними засобами, а індивідуальні думки та почуття повинні визнаватися іншими людьми.

Свобода індивіда передбачає незалежність від будь-якого тиску, що пригнічує саморозвиток особистості і ґрунтується на моральній самосвідомості. Отже, постає проблема розвитку моральної самосвідомості, одним із структурантів якої є почуття честі. Зауважимо, що у співвідношенні раціональних та емоційних структур свідомості сфера почуттів не завжди підкоряється розуму. “Між тим існують досить ефективні психічні почуття, такі як почуття страху, сорому, провини, честі, які достатньо сильні для того, щоб протидіяти напорю вітальності” [8: 156]. Сучасна педагогіка використовує дискурсивні форми виховання, але дієвість раціонального міркування засновується на психологічних операціях витіснення та заміщення (по-перше, витіснення вітальних емоцій і підстановка на їх місце найвищих переживань, і, по-друге, заміщення уже в рамках мови і механізму метафори щоденних почуттєвих значень слів іншими значеннями, що символізують ідеї).

Для того щоб контролювати свої дії та поведінку інколи зовсім не потрібно включати апарат раціонального мислення. Наприклад, діти у дошкільному і молодшому шкільному віці контролюють свою поведінку на основі почуття страху перед значущими дорослими. Енергія страху може використовуватися для перетворення афектів відповідно до суспільних норм, жити і підтримувати цінності, тож і без прямої загрози покарання дитина в силу накладеного табу може відмовитися від безпосереднього задоволення бажання.

Згідно з цією концепцією, почуття честі найбільш наближене до почуття сорому. У середньовічному суспільстві за допомогою даних почуттів регулювалася та контролювалася поведінка, оскільки вони засновані на значно ширшому ступені далекоглядності й ощадливості, ніж це має місце в спонтанному почутті страху. Отже, це дає підстави вважати, що честь – доволі сильне психічне почуття, яке є формою раціоналізації почуттєвості, що здатна зупинити афективну поведінку; честь спрямована на формування суспільної думки, виконує функції регулювання соціальної поведінки.

Якщо атрибути людяності (праця, соціум, свідомість) причетні до освоєння безодні зовнішніх стихій, то уособлення людини торкається вже засвоєння безодні її внутрішнього світу. У зв'язку з цим С.Кримський зазначає: “Модусами цього уособлення, які характеризують самотворення людини, виступає етична рефлексія і функції сорому, що її охороняють, трансценденція і її здатність формувати “безкінечну персону” та меонічна свобода як символ самої безодні, що репрезентує тайну людської екзистенції” [6: 46].

Принциповою і аргументованою видається думка І.Булах, яка вважає почуття сорому джерелом морального самоусвідомлення особистості, оскільки воно первісно актуалізує в особистості нормативно-ціннісний стан – внутрішню ситуацію зустрічі з “іншим Я”. “Інший” стає енергетичним витокom цього почуття. Погляд “іншого Я” зливається з власним “Я” і водночас засуджує власні негативні вчинки. Отже, трансформація нормативно-ціннісної точки зору “іншого Я” на самого себе виступає психологічною передумовою почуття сорому. Щоб став можливим моральний спосіб саморегуляції поведінки, особистість повинна оволодіти вмінням осмислено переживати свої негативні вчинки. Безперечно, що не емоційне, а осмислене переживання “сигналізує”, що такі вчинки принижують його гідність, пригнічують нормативне “Я”. Дослідниця наголошує, що “саме на рівні переживання сорому особистість починає осягати й інші форми моральної самосвідомості – честь і гідність” [2: 18-19].

Почуття честі і почуття сорому виходять із середини людини: в такому випадку голос совісті залишається двійником індивіда, що засуджує не тільки проступки, але й спонукання до них. Тобто це не тільки конфлікт “внутрішнього” і “зовнішнього”, а “стан свідомості, що характеризується напруженим відношенням між “Я” та “над-Я”” [8: 159]. Отже, дані почуття складають основу самоконтролю та самодисципліни, які, в свою чергу, трансформуються із засобу збереження суспільства і його законів у засіб самозбереження і самоствердження особистості, як повноправного представника суспільства або соціальної групи.

Почуття честі пов'язане з раціоналізацією життя та диференціацією індивідуальної свідомості, яка своїм розвинутим апаратом “над-Я”, “Я” і “Воно” здатне виконувати дві суттєві функції: 1) максимальної раціоналізації поведінки, виключення афективних дій та

планування вчинків, що враховують складні взаємовідносини з іншими людьми; 2) самодисципліни та самонагляду, що є структуруючим елементом нових тенденцій філософії освіти, які забезпечуються упорядкованим внутрішнім “Я”, складовою частиною якого є почуття честі. Честь людини як соціальний феномен виконує консолідуючу функцію між індивідом і соціумом, здійснює управління зовнішньою сферою (вчинками у взаємовідносинах з іншими – раціоналізація) та управління внутрішнім світом людини, її спонуканнями, мотивами. Цими двома функціями честь постає засобом адаптації людини до умов, норм, законів навколишнього світу, що має велике значення у контексті сучасних розробок філософії освіти.

Іншою актуальною проблемою нової системи освіти, в якій виявляються соціально-педагогічні можливості честі, є зняття тиску з почуттєвої сфери індивіда, що призводить до дисгармонії психологічної структури людини, до розриву між мисленням і почуттями. Спостережено, що традиційна система виховання спрямована на розвиток інтелекту, а не почуттів. Між тим, представники філософської антропології зафіксували: фундаментом цивілізації є не тільки розум, а в більшій мірі почуття, які стали дефіцитом для сучасної людини. Зниження почуттєвої енергії, за К. Юнгом, – справжня трагедія; людство розтратило скарб, що віками культивувався нашими предками у формі духовного досвіду переживань та пристрастей [12]. Втрачаються особистісні зв'язки та почуття, які закріплювали людей в традиційному суспільстві.

Нестача почуттєвості є примітною рисою духовної кризи сучасного суспільства, і стає темою аналізу сучасної філософії освіти. У наукових дослідженнях Р.Орстейна, В.Смірнова та ін. наголошується на необхідності розвитку почуттєвої сфери людини, що веде до розвитку її світовідчуття і самосвідомості і є одним із шляхів духовної реабілітації суспільства. Почуття людини є збудниками та показниками реальності людського мислення. Отже, в системі освіти неприпустимий розрив між вихованням інтелекту та розвитком почуттєвої сфери. Цей процес повинен бути комплексним і неподільним: виховання світорозуміння, світовідчуття є поштовхом до розвинення самосвідомості та саморозвитку. Як ми вже зазначали, акцент повинен робитися на вихованні найвищих духовних, моральних почуттів, перш за все – на почуття честі. Почуття честі, як одне з регулюючих моральних почуттів виступає гармонуючим елементом психолого-фізіологічного стану людини.

В умовах сучасної трансформації суспільства велике значення має факт розкріпачення почуттєвої сфери людини (як варіант адаптації Нової людини в Новому світі) та культивування психологічно сильних моральних почуттів, честі зокрема, які є формами самоконтролю, самосвідомості, як основи самонавчання та самовиховання індивіда. Нова парадигма філософії педагогіки, що була започаткована ще в кінці XIX століття (Дж., Ев. Дьюї), характеризується саме виховуючою, а не пояснювально-ілюстративною моделлю навчання і ставить учня в центр навчально-виховного процесу. Її стратегією є забезпечення умов учневі – навчитися мистецтву жити. Головною метою його навчання є самопідготовка до того, яким бути, яким себе самостворити, як жити, щоб гармонійно інтегруватися у співжитті зі своїм та іншими поколіннями XXI століття. Нові орієнтації призводять до змін у самому педагогічному процесі: він стає творчим, оскільки акцент переноситься на самостійну роботу учня як його суб'єкта; навчання і виховання перетворюється на “самонавчання” і “самовиховання”. Система контролю та оцінки результатів навчальної діяльності все більше включає елементи самоконтролю і самооцінки, що неможливе без розвинутої моральної самосвідомості індивіда, важливішою складовою якої є почуття честі.

Установлено, що зміст і рівень розвитку самоосвіти і самовиховання визначається навичками діалектичного мислення, ціннісними орієнтаціями, здібностями, характером, темпераментом, самооцінками, формальними і неформальними комунікаціями, духовною зрілістю кожної людини. Як форма самореалізації в світі, прагнення до самоосвіти і самовиховання є невід'ємною властивістю будь-якої особистості, котра оцінює свої власні якості, прагне привести ці якості у відповідність зі своїми життєвими потребами та інтересами. Діалектичний взаємозв'язок виховання і самовиховання полягає у тому, що при

достатньо розвиненій самосвідомості особистості виховання із об'єкта зовнішнього діяння перетворюється в самовиховання. Отже, честь, як феномен людського буття постає фундаментом індивідуальної самосвідомості, сприяє розвитку сфери самоконтролю, є усвідомленою потребою в саморозвитку, самовихованні, самореалізації, і тим самим є одним із шляхів реалізації нових завдань та перспектив філософії освіти. За таких умов честь перетворюється на принцип універсальної відповідальності людини за себе, перед собою і перед людством (К.Апель, Ю.Габермас, Г.Ленк), котре постає у вигляді трансцендентальної ідеальної комунікативної спільноти, учасники якої мають рівні права та претензії, де людина є відповідальним суб'єктом, її вчинки визначаються насамперед моральними імперативами, що в свою чергу визначаються інтересами виживання людства [1; 7].

Розглядаючи феномен честі в тематичному полі освіти, доцільно брати до уваги як традиційні його вияви, так і інноваційні, навіяні проблемами глобалізації сучасного суспільства. У зв'язку з цим зазначимо такі актуальні аспекти честі, як професійна честь, громадянська честь та честь особистісна.

У професійній сфері честь є мірою відповідальності за наслідки своєї праці перед спільнотою (А.Срмоленко, Г.Ленк); сфера професійної честі передбачає питання індивідуальної самореалізації і діяльності особистості в межах моральних норм. Г.Ленк підкреслює: “стає актуальною проблема моральної відповідальності професії в цілому, за спільне благо чи за безпеку здоров'я та благополуччя спільноти або суспільства” [7: 129].

Для вирішення сучасних проблем державотворення є вельми важливим факт формування національної свідомості громадянина, почуття національної та громадянської честі. Свого часу ще Платон, окресливши основну ідею виховання як шлях до добродійності, наполягав на тому, що виховання повинно сприяти розвитку у людини пристрасного бажання стати досконалим громадянином, який спроможний справедливо підкорятися чи відповідально панувати. Про значущість відповідальної особистості у державотворчих процесах писав В.Франкл, визначаючи принципи автентичного буття світової спільноти: “істинна спільнота – це суспільство відповідальних особистостей, натопв – це просто безліч знеособлених істот” [11: 200-201]. Отже, формування відповідальної особистості у значенні відповідального громадянина, спеціаліста та ін., буття якої розгортається в умовах динаміки сучасного життя, постає завданням сучасної системи освіти.

Як відомо, особистість людини визначається її ставленням до предметного і соціального середовища, до праці, до самої себе. По відношенню до природи вона може бути бережливою, до людини – чуйною, до колективу – відповідальною, до своєї країни – патріотом. Це означає, що особистість постає носієм суспільної моралі, саме мораль виступає регулятором її поведінки і діяльності. Проте наявність тих чи інших моральних почуттів ще не повною мірою характеризує людину як особистість. Моральні почуття стають своєрідними центрами її внутрішнього світу, навколо яких розміщуються інші. Вирішення проблеми особистісної честі, що постає універсальним імперативом особистості і є мірою відповідальності людини перед суспільством за своє буття, потрібно освіті в тій мірі, в якій сама освіта являє собою не просто навчання, розширення розумового кругозору, але є системою удосконалення, духовного зростання людини.

Треба також пам'ятати, що людина складена із протиріч, і саме в протиріччях ми шукаємо головні риси її особистості: вона одночасно і шляхетна і безчесна; моральна і аморальна; хоробра і боягузлива – тому приречена на щоденну боротьбу із собою. Кожен день для особистості – це проблема вибору за дійсно моральне в собі; удосконалюючи себе, особистість покращує реальність власного буття і впливає на буття інших. Суддею такої внутрішньої боротьби, регулюючим елементом самосвідомості, усвідомленою потребою в саморозвитку, в самовихованні, в самореалізації та засобом адаптації людини у новому світі повинне стати розвинене почуття честі.

Як уже зазначалося, сучасний процес цивілізаційної трансформації актуалізує питання єдності й цілісності людини і світу та корелюючих феноменів людського буття, зокрема

честі. Честь є стрижнем, головною формою моральної самосвідомості окремої особистості та основою морального світогляду суспільства, що часто визначає хід історії людства.

Таким чином, ми можемо стверджувати, що в сучасному постнекласичному дискурсі честь постає життєтворчим орієнтиром, принципом увідповіднення особистості до соціокультурної цілісності, в якій вона існує. Це не просто відповідність до вимог тієї чи іншої спільноти, корпорації, а постійне стимулювання внутрішньої цілісності і, обов'язково, увідповіднення цілісності світу.

Честь окреслює шляхи самовизначення людини і засоби її самотворення. Ці процеси зумовлюються впливом різноманітних аспектів честі: професійної, громадянської, особистісної. При цьому особистісна честь є стрижневою формою, котра містить смислове навантаження “честі людини взагалі”, яка і демонструє її принципову моральну цінність, а також нормативно-ціннісне ставлення до інших людей, до оточуючого світу. Отже, стає зрозумілим, якої значущості набуває феномен честі для подолання кризових явищ у нашому суспільстві, для реалізації нових завдань філософії освіти. Подальші дослідження інтерпретаційних можливостей честі у рамках сучасного філософсько-педагогічного дискурсу ми вважаємо особливо актуальними у контексті стратегій національного відродження та духовного оновлення в Україні.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Апель К.-О. Трансформация философии / Пер. с нем. – М.: Логос, 2001. – 344 с.
2. Булах І.С. Психологічні основи особистісного зростання підлітків: Автореф. дис. ... докт. психол. наук: 19.00.07/ НПУ ім. М.П.Драгоманова. – К., 2004. – 42с.
3. Вища освіта України. Теоретичний та науково-методичний часопис. – 2003. – № 2, 3.
4. Дяченко К.А. Феномен честі як складова освітнього процесу // Гуманізація вищої освіти: філософські виміри. – Суми: СумДУ, 2003. – С.35-36.
5. Кізіма В. Ідея та принципи постнекласичної освіти // Вища освіта України. Теоретичний та науково-методичний часопис. – 2003. – № 2. – С.20-23.
6. Кримський С.Б. Уособлення як шлях самотворення людини // Філософсько-антропологічні читання. – Вип. 1. – К.: Інститут філософії НАН України, 1996. – С. 37-47.
7. Ленк Г. Моральні кодекси – поміж гарною видимістю і “тяжкою” повсякденною реальністю // Магістріум. Історико-філософські студії. – Вип І. – К., 1998. – С.127-136.
8. Марков Б.В. Философская антропология. Очерки истории и теории – С-Пб.: Лань, 1997. – 384 с.
9. Философский словарь / Под ред. И.Т.Фролова. – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Политиздат, 1991. – 560 с.
10. Філософський енциклопедичний словник. – К.: Абрис, 2002. – 744 с.
11. Франкл В. Человек в поисках смысла / Пер. с англ. и нем. – М.: Прогресс, 1990. – 366 с.
12. Юнг К.Г. Архетип и символ / Пер. с англ. и нем. – М.: Ренессанс, 1991. – 304 с.

УДК 37.032

В.М. Бордюк

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОЇ СИСТЕМИ СТАРШОКЛАСНИКІВ (ЖИТТЄТВОРЧИЙ АСПЕКТ)

У статті, на основі провідних наукових підходів до аналізу життєтворчості, висвітлюються завдання педагогіки “мистецтва жити”. Автором піднято проблему формування системи життєтворчих цінностей старшокласників.

In the article on the basis of leading scientific approaches to the analysis of vital creation the tasks of pedagogic of “art are lighted to live”. By an author heaved up the problem of forming of the system of vitally creative values of senior pupils.

Постановка проблеми.

Сучасні світові соціально-економічні перетворення потребують активізації розвитку особистості. Провідна місія при цьому покладається на систему освіти, що є рушійною силою у розбудові суспільства.

Як засвідчують дослідження В.П. Беспалька[1], традиційна стратегія освіти гальмує розвиток загальних і спеціальних здібностей молодого людини, що породжує значну кількість людей, не придатних самостійно віднайти своє місце у суспільстві, усвідомити особисте призначення, стати професіоналом у певній діяльності та й, зрештою, впевнено й успішно творити власне життя.

Засновники феноменологічного вивчення людини (Едмунд Гуссерль та ін.) осмислюють проблеми людини, особистості, її сутність, виключно актуально для педагогіки, яка активно проводить пошук нових парадигм та технологій виховання, механізмів формування та становлення особистості. Педагогіка сьогодення повинна бути запорукою формування своїх вихованців як повноправних господарів власного життя. Таких, що зможуть реалізуватися у майбутньому; що чітко вбачають сферу застосування своїх здібностей; що зможуть зберігати чесність і порядність, цінують особистість інших; є господарями своєї долі. Ці та низка інших завдань, що пов'язані з процесами самоактуалізації, самозросту, самореалізації можливо вирішувати, використовуючи мистецтво **“життєтворчості”**.

Освітньо-виховний процес, побудований на парадигмі навчання учнів життєтворчості, відповідає вимогам сучасного цивілізованого світу та є умовою реалізації тенденцій трансформації українського суспільства у XXI столітті. Саме через формування у молодого покоління системи життєтворчих цінностей необхідно відкинути віджиту освітню парадигму XX століття, відкриваючи простір до творення і творчості.

Результати теоретичного аналізу проблеми.

Теоретичні і прикладні аспекти життєтворчості пов'язані з поняттям творчої особистості (В.Дружинін, В.Моляко, Я.Пономарьов та ін.), її саморозвитку (Г.Костюк та ін.), самореалізації (Л.Костильова, Н.Сарджвеладзе та ін.), самоактуалізації (Н.Калініна, А.Маслоу та ін.), саморегуляції, особистісного зростання (Н.Бітянова, В.Козлов, К.Роджерс та ін.) та виступають предметом досліджень як академічного напрямку (Н.Ануфрієва, І.Бех, О.Донченко, Г.Несен, Л.Сохань, А.Сухоруков, П.Титаренко, В.Шинкарук, М.Шульга та ін.), так і новітніх підходів до вивчення закономірностей внутрішнього світу людини (В.Козлов, О.Орлов, С.Степанов, І.Семенов та ін.).

Ідея життєтворчості є провідною для сучасної педагогічної теорії. Життєтворчість – це не лише шлях до саморозвитку, це не лише зовнішній предмет творчості, а й внутрішній, коли людина вибудовує власне життя відповідно до певного морального позитивного задуму, що у кінцевому підсумку збігається з загальнолюдським. Проблема життєтворчості зосереджується на проблемі творення себе, побудові власного життя, виходячи із особистості, її духовного світу, світогляду, цілей, устремлінь, у кінцевому підсумку – з розуміння нею сенсу життя.

Життєтворчість – особлива і вища форма вияву творчої природи людини; це духовно-практична діяльність особистості, спрямована на творче проектування та здійснення її життєвого проекту[2]. Життєтворчість – це самостійний творчий вибір особистістю стратегій свого життя, це вибір необхідних засобів для самореалізації. А тому завданням школи і суспільства в цілому має бути впровадження життєвої стратегії виховання, яка забезпечувала б набуття особистістю позитивної складової життєвої компетентності.

Український філософ В.С. Возняк цілком слушно зазначає, що шкільні та студентські роки – не “підготовка до життя”, а саме життя, і, можливо, найкраща його частина. Тому, на його думку, педагогічний процес доцільно розглядати не як власне “педагогічний”, а як життєтворчий процес, за якого особистість у самому цьому процесі творить саму себе і своє життя.

Виходячи з такої позиції, школа зможе виконувати основне соціальне замовлення, а саме: формування особистості, конкурентноздатної у суспільстві з ринковою економікою, уміючої визначати власні життєві стратегії, орієнтуватися у системі суперечливих і неоднозначних цінностей, визначати власний життєвий стиль.

Педагогіка життєтворчості – галузь педагогічної науки, що становить сукупність теоретичних і практичних аспектів про плекання людини як творця, проектувальника власного життя, суб'єкта соціальної творчості.

Висвітлюючи основні завдання педагогіки життєтворчості, проаналізуємо провідні підходи до аналізу життєтворчості[3].

1. Філософсько-антропологічний, соціально-психологічний підхід (О.Донченко, Г.Несен, Л.Сохань, Т.Титаренко та ін.). Сутність життєтворчості розуміється як духовно-практична діяльність особистості, що спрямована на творче здійснення свого індивідуального життя. Це своєрідний процес формування образу світу, відбиття у свідомості цілісної картини життя і розробка стратегії життя.

2. Рефлексивно-гуманістичний, акмеологічний підхід (Є.Варламова, С.Степанов, І.Семенов та ін.) сформований на основі уявлення щодо унікальності людини як базису її особистої і життєвої продуктивності. Життєтворчість – життєва стратегія; це особливий тип життєдіяльності, у якому кожна мить життя є творчим актом, що здійснюється через саморозвиток, соціотворчість, культуротворчість.

3. Діяльнісний, системний підхід (А.Сухоруков) – це бачення творчості як інтегральної характеристики життєвих виявів особистості. Життєтворчість – особлива спрямованість розвитку зрілої, адаптованої особистості, що виявляється в закономірностях динаміки смислової сфери.

Грунтуючись на таких підходах, педагогіка життєтворчості ставить перед собою вирішення наступних завдань[2;4]:

1. Формування вміння і високої майстерності у творчій побудові особистістю свого життя, що базується на глибокому знанні життя, розвиненій самосвідомості та володінні системою засобів, методів, технологій програмування, конструювання і здійснення життя як індивідуально-особистісного життєвого проекту.

2. Формування системи життєтворчих цінностей, яка характеризувала б людину з погляду її життєтворчості, як цілеспрямовану, вміючу підпорядковувати свою повсякденну життєдіяльність досягненню головних цілей. Життєтворчі цінності, які були б своєрідними формами сприйняття, переживання, оцінки індивідуальних життєвих прагнень і дій особистості.

3. Розробка стратегії життя як вузлової ланки у технології життєтворчості, яка є ідеальною, ймовірною, динамічною моделлю свідомої побудови і здійснення особистістю свого життя з урахуванням життєвої перспективи.

4. Сприяти становленню в індивіда концепції життя – уявлення людини про цілі і зміст людського життя, про своє місце і призначення, що можливо за умови високого рівня розвитку самосвідомості.

5. Самовдосконалення особистості, набуття нею якостей, необхідних для самостійної і творчої побудови власного життя.

6. Врахування самотності та особливостей соціального і культурного контексту життя людини на різних вікових етапах; особливостей внутрішнього світу.

7. Створення умов для повноцінної реалізації сутнісних творчих сил кожного вихованця.

Ю.В.Сичов зазначає, що індивідуальний світ особистості формується не тільки в залежності від відносин у межах усього суспільства, а і значною мірою від безпосередніх, конкретних умов, системи цінностей, традицій і правил, що діють у цій групі, під впливом прямих контактів із близькими людьми.

Отже, перед навчально-виховним процесом постає завдання допомогти людині “вирости” в особистість і озброїтись необхідними засобами життєвої компетентності.

Вирішення цього завдання можливе через вплив на систему цінностей учня (Анциферова Л, Кроник А, Кроник Е.).

С.Ф.Анісімов[5] відмічає подвійність “народження” людини: спочатку фізично – в акті народження, а потім духовно – в на учінні, навчанні, вихованні, формуванні духовних якостей особистості та засвоєнні системи цінностей.

Цінність – категорія філософська. Укладач тлумачно-словотворчого словника Єфремова подає розуміння терміну “цінність”, як те, що має величезне культурне значення. У радянському енциклопедичному словнику категорія “цінність” тлумачиться як позитивна чи негативна значимість об’єктів навколишнього світу для людини, класу, групи, суспільства в цілому, що визначається не їхніми властивостями самими по собі, а їхнім значенням у сфері людської життєдіяльності, інтересів і потреб, соціальних стосунків. Також “цінність” виступає критерієм оцінки цієї значимості, що виражається у моральних принципах і нормах, ідеалах, установках, цілях [6: 1473]. За філософським словником “Вікіпедія” (Вільна енциклопедія), цінністю вважається будь-яке матеріальне чи ідеальне явище, яке має значення для людини, заради якого вона діє, витрачає сили, заради якого вона живе.

Переносючи категорію “цінність” у площину мистецтва життєтворчості, слід глибинно аналізувати вище наведені визначення, спираючись на поняття “ціннісних орієнтацій”. Саме ціннісні орієнтації є відносно стійкою системою спрямованості інтересів і потреб особистості, що, у свою чергу, зорієнтована на певний аспект соціальних цінностей [7: 357].

Вивчення цінностей має давню традицію в науці. Так, Б.Г. Ананьєв [8] розглядає цінності і ціннісні утворення як базові первинні властивості особистості, що визначають поведінку та формують характер індивіда. С.Л.Рубінштейн [9] включає індивідуальні цінності в динамічні тенденції, що є виявом спрямованості особистості. На визначальну роль цінностей у пошуку та реалізації сенсу життя в побудові соціальних взаємин вказували Б.Братусь, Ф.Василюк, Д.Леонт'єв, В.Франкл та інші вчені. Дослідники психології життєтворчості І.Бекешкіна, В.Тихонович, М.Шульга вказують, що на ґрунті системи ціннісних орієнтацій особистості формується система її смислотворчих орієнтацій. Поряд із тим, згідно з дослідженнями Л.Кравченко [10], саме цінності займають провідну роль у дослідженні механізмів життєвих виборів.

Проблему **життєтворчих цінностей** розглядають як проблему ставлень особистості до дійсності. Під поняттям ціннісне ставлення, розуміємо активне, суб’єктивне ставлення учня до різних сфер життєдіяльності – Природи, Культури, Людей, “Я”. Саме у ціннісному ставленні як у формі свідомості виявляється нормативно-оцінне, вибіркове ставлення зростаючої особистості до навколишнього. Воно засвідчує, які саме цінності набувають для учня особистісної значущості, особистісного смислу (О.М. Леонт'єв, М.Ф. Добринін, В.С. Мухіна).

З вище наведених аргументів випливає, що **життєтворчі цінності** – це відносно стійка система спрямованості особистості на задоволення потреби творчої побудови свого життя та здійснення власного життєвого проекту.

Особистість старшокласника знаходиться на етапі формування і удосконалення набутих раніше ціннісних утворень, що в результаті мають стати основою мистецтва життєтворчості, засобом самореалізації, саморозвитку, самоактуалізації.

Проблема життєтворчої особистості співвідноситься з категоріями визначених раніше у психолого-педагогічній науці проблем адаптованої (А.Реан, М.Семилеткіна та ін.), духовно зрілої, розвиненої (І.Бех), творчої або креативної (В.Дружинін, В.Дунчев, В.Козленко та ін.), зрілої, акмеологічної (Н.Битянова, І.Семенов, С.Степанов та ін.), самоактуалізованої (А.Маслоу, К.Роджерс та ін.) особистості, що спрямовується на розв’язання життєвих завдань.

І. Бех вважає адекватним індикатором розвиненої особистості сформовану систему духовних цінностей, якими вона володіє як власними якостями, що у підсумку підвищує рівень її цілісності [11: 200]. Відтак можемо говорити про **самовизначення** старшокласників **на основі власних задатків**.

Наступним етапом, опираючись на самовизначення, має стати **формування перспективного життєвого сценарію**. У контексті цієї соціально-психологічної проблеми, гуманістична психологія (А.Маслоу, Р.Мей, К.Роджер) визначає такий спосіб: передусім для успішної побудови життєвого сценарію особистість має бути високоадаптованою, для якої характерним є позитивна, цілісна спрямованість як на сприйняття внутрішнього, так і зовнішнього світу. Для цього у старшокласників має вибудовуватися система здібностей. Так, на думку С.Степанова, здібності, що стосуються життєтворчості, передбачають здатність людини орієнтуватися у життєвих ситуаціях, робити вибір, який забезпечує успіх. Тому для старшокласників важливим є **досягнення** у вибраній ними сфері діяльності **первинних ситуацій успіху**.

На думку психолога А.Белкіна, важливо мати на увазі, що навіть одноразове переживання успіху може так змінити психологічне самопочуття, що різко змінює ритм і стиль діяльності, взаємини зі своєрідним пусковим механізмом подальшого руху особистості. У тих випадках, коли очікування старшокласника співпадають чи перевершують очікування навколишніх, найбільш значимих для особистості, можна говорити про успіх. Може змінюватися те коло людей, думку яких цінує учень, але суть успіху не змінюється. У разі, коли успіх стає стійким, постійним, на базі цього стану можуть формуватися стійкі почуття задоволення, формуються нові, більш сильні мотиви діяльності, змінюються рівень самооцінки, самоповаги. Так виникає **перспектива виходу** учня **на чергові ситуації успіху**, вже за інших обставин та в інших референтних групах.

Потреба у саморозвитку, самоактуалізації є основоположною властивістю зрілої особистості (А.Рєан). Ідея саморозвитку і самореалізації є центральною для багатьох сучасних концепцій про людину (А.Маслоу, К.Роджерс, Е.Фромм, А.Асмолов, В.Зінченко, Є.Моргунов та ін.). Центральне місце в ідеї “самості” (самореалізації, самвдосконалення, саморозвитку) належить і акмеології.

Актуальність потреби у саморозвитку, прагнення до самовдосконалення і самореалізації є величезною цінністю. Вона показник особистісної зрілості та одночасно умова її досягнення. Постійне прагнення до саморозвитку не лише приносить і закріплює успіх на професійній ниві, але і сприяє професійному довголіттю, що неодноразово доводилося експериментально[12].

Метою людського існування є як власне удосконалення, так і благополуччя навколишніх, оскільки пошук одного лише “особистого щастя” призводить до егоцентризму, тоді як постійне прагнення про “вдосконалення інших” не дає нічого, крім невдоволеності (І.Кант).

Висновки

Життєтворчість – особливий тип життєдіяльності, за яким кожна мить життя є творчим актом, потенційною інновацією в будь-якій сфері життя людини та культури, що забезпечується та одночасно результується унікальністю людини. Педагогіка життєтворчості як особлива галузь педагогічної науки серед завдань виділяє формування системи цінностей, яка б характеризувала людину з погляду її життєтворчості.

У межах проблеми життєтворчих цінностей старшокласників, на основі аналізу психолого-педагогічних джерел, визначено наступні життєтворчі цінності:

1. Самовизначення на основі власних задатків.
2. Формування перспективного життєвого сценарію з опорою на самовизначення.
3. Досягнення в обраній сфері ситуацій успіху.

4. Саморозвиток через здатність до самоактуалізації, самореалізації, самовдосконалення.

5. Самоформування автентично спрямованої життєвої позиції професійного самовизначення старшокласника з розвитком відповідних рефлексів цілі і свободи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Беспалько В.П. Не пора ли нам менять стратегию образования? // Педагогика, 2001. – № 9. – С.87-95.

2. Психологія і педагогіка життєтворчості: Навч.-метод. посібник / Ред. рада: В.М. Доній, Г.М. Несен, Л.В.Сохань, І.Г. Єрмаков та ін. – К., 1996. – 792с.
3. Ямницький В.М. Психологія життєтворчої активності особистості: Монографія. – Одеса: СВД Черкасов М.П., Рівне: РДГУ, 2004. – 360с.
4. Мистецтво життєтворчості особистості: Наук.-метод. посібник: У 2 ч./ Ред. рада: В.М. Доній, Г.М. Несен, Л.В.Сохань, І.Г. Єрмаков та ін. – К., 1997. – Ч.1: Теорія і технологія життєтворчості – 392с.
5. Анисимов С.Ф. Духовные ценности: производство и потребление. – М.: Мысль, 1988. – 253с.
6. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М. Прохоров; ред. кол. А.А. Гусев и др. – Изд. 4-е. – М.: Сов. энциклопедия, 1987. – 1600с.
7. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376с.
8. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – С-Пб.: “Питер”, 2001. – 272с.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. – Т.2. – М.: Педагогика, 1989. – 328с.
10. Кравченко Л.С. Жизненный выбор личности (психологический анализ): Дис. ... канд. психол. наук. – М., 1988.
11. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. – Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. Навч.-метод. видання. – К.: Либідь, 2003. – 344с.
12. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – С-Пб.: “Питер”, 1999. – 416с.

УДК 37.032

І.В. Волошанська

СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНІ СТОСУНКИ У ПРОЦЕСІ ВИХОВАННЯ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ЙОГО ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ

У статті обґрунтовується сутність суб'єкт-суб'єктних стосунків у виховному процесі, визначаються умови та обставини для реалізації виховання на демократичних, партнерських засадах. Аналізуються вимоги до зовнішнього управління виховним процесом з метою втілення суб'єкт-суб'єктних стосунків.

The essence of democratic relations in educational process as well as the conditions and circumstances for realization of educational process based on the principles of democracy are determined in this article. The requirements of the external control in the educational process with the purpose of embodiment democratic relations are analysed in the given article.

Актуальність дослідження. Сутність і позитивна сторона змін, що відбуваються у сучасній вітчизняній освіті полягає у тому, що всі перетворення, які здійснюються, ґрунтуються на парадигмі ціннісно-сміслового буття людини і керуються об'єктивною логікою історичного розвитку. Саме з останньої випливає необхідність визнання дитини як суб'єкта навчально-виховного процесу, бо лише при такій умові він буде оптимальним. Розвиток освіти на підґрунті демократизму та гуманізму вимагає переосмислення сутності характеру стосунків між вихователем та вихованцем. Авторитарна педагогіка не дозволяє дитині у повній мірі користуватися власною свободою, а виховання вільної, цілеспрямованої, гармонійно розвиненої особистості вимагає переосмислення підходів до її виховання.

Вітчизняна педагогіка нагромадила чималий досвід у цій сфері. Наукова спадщина К.Д. Ушинського дозволяє стверджувати, що розроблені ним педагогічні підходи щодо реалізації завдань демократичної педагогіки не втратили своєї актуальності і вимагають сьогодні лише практичної реалізації.

Проблеми побудови нової демократичної освітньої парадигми розв'язуються вченими-сучасниками (А.Бойко, О.Киричук, О. Дубасенюк, Т.Сущенко, Н.Дем'яненко, О. Сухомлинська та ін.). Питанням формування гуманних взаємин з урахуванням вікових особливостей присвятили свої праці А.Гончаренко, В. Білоусова, С.Золотухіна та інші.

Метою нашої статті є аналіз та обґрунтування сутності суб'єкт-суб'єктних стосунків у виховному процесі, визначення умов та обставин для реалізації виховання на демократичних, партнерських засадах.

Сьогодні також важливим є формування прагнення вчителів до побудови суб'єкт-суб'єктних стосунків з учнями, адже їхня позиція, як правило, є визначальною для реалізації цих взаємовідносин. Педагогіка співробітництва сприяє розвитку відповідальності учнів, вмотивовує їхню діяльність, стимулює самостійність тощо. З огляду на це становлення демократичних засад у навчально-виховному процесі є однією із умов його успіху.

Ефективність виховання визначається низкою умов. Серед головних науковці виділяють такі:

1. Поступове розширення ступеня свободи дитини;
2. Поступове передання дитині відповідальності за її поведінку;
3. Досягання дитиною психологічної (соціальної) зрілості і її самовиховання [1: 34].

Визнання дитини як суб'єкта виховного процесу вимагає від вихователя внутрішнього прийняття принципових положень, сутність яких полягає у тому, що "найцінніше у вихованця – його індивідуальність, неповторність..., неприпустимість насильства над свідомістю підростаючої особистості, маніпулювання її поведінкою, згубність тоталітарної пропаганди..., у процесі виховання вчитель має реалізувати розвиваючу педагогічну стратегію..." [2: 7]. Тільки рівність стосунків між вихователем і вихованцем (хоч і різнозобов'язаність) дадуть підстави для рівновідповідальності.

Процес виховання передбачає таку особову взаємодію, коли між вихователем і вихованцем встановлюються такі відносини, що дають змогу дитині самотворитися, самовизначатися, самовиховуватися. Відзначимо також, що у процесі такої взаємодії зазнає впливу не лише дитина, а й дорослий, що виступає у ролі вихователя. Спеціально створене середовище для виховання дитини повинно відповідати певним вимогам: "Сумісна діяльність, спілкування, співпраця в реальних контактах – це й є середовище, в якому кожен із учасників взаємодії знаходить умови для власного особистісного розвитку" [1: 32].

Суб'єктність визначається цілим рядом умов та обставин – це усвідомлення себе як носія суспільних цінностей і досвіду, володіння здатністю робити свідомий вибір і нести відповідальність за свої дії та вчинки, можливість ставити цілі і будувати власну життєву дорогу задля досягнення мети, добирати для цього шляхи та засоби. Науковці вказують, що досягнення суб'єктності відбувається поступово і поетапно. Л.Т.Потапкіна пропонує таку схему руху особистості до суб'єктності:

1. Людина вільно висловлює своє "Я".
2. Вступає в діалог з іншим "Я".
3. Передбачає наслідки своїх дій.
4. Вільно робить вибір.
5. Оцінює результати своїх дій.
6. Планує свою дію.
7. Усвідомлює себе носієм ЗВН.
8. Усвідомлює "Я" в зв'язку з іншими [1: 8].

Визнання дитини як суб'єкта виховання дає їй можливість самостійно ставити мету і приймати рішення, обирати шляхи і способи для цього, знаходити вихід у нестандартних ситуаціях, робити зважений самостійний вибір. О.Г. Асмолов відзначав, що "...особистістю стають через прилучення до культури, а індивідуальність відстоюють у боротьбі". Завдання педагога полягає у тому, щоб допомогти дитині піднятися до "планки" суб'єкта у вихованні й створити відповідні умови для збереження цього статусу.

Однією із основних ознак суб'єктності є активність. Саме вона визначає вектор руху особистості, дієве спрямування на власне вдосконалення. До поняття "активність" вчені відносять: 1) кількісні та якісні характеристики рівня інтенсивності перебігу процесу чи будь-якої взаємодії; 2) кількісну та якісну характеристики потенційних можливостей суб'єкта щодо взаємодії; 3) характеристику джерела будь-якого процесу або взаємодії, що

впливає із внутрішніх суперечностей суб'єкта, опосередкованих впливами ззовні" [2: 9]. Ці положення у повній мірі відносяться до процесу виховання з урахуванням зовнішніх обставин та внутрішніх можливостей. Психологи також відзначають, що активність індивіда обов'язково носить опосередкований характер і розглядати її поза середовищем неможливо. Поведінка суб'єкта обов'язково передбачає, з одного боку, мотиви, сили і потреби суб'єкта, а, з іншого – обставини оточуючого світу [3: 332].

Активність у процесі формування суб'єкт-суб'єктних стосунків розглядається як необхідна умова виховного процесу. Дитяча активність повинна творитися на основі певних зразків, але не шляхом їх сліпого відтворення, а засобом творчості і власного переосмислення.

Однією із важливих умов становлення дитини як суб'єкта у процесі виховання є її комфортне самопочуття у процесі спілкування з вихователем-педагогом, батьками, старшими. Міжлюдські стосунки є тією цілісною системою взаємодії, де кожний із учасників займає певне місце і відіграє визначену роль. Саме від принципів, на яких ґрунтується процес міжособистісного спілкування, залежить також визнання дитини як суб'єкта виховання. Наприклад, реалізація принципу свободи і гуманності у процесі виховання дає змогу дитині відчути власну значимість, підтримує її оптимізм і створює умови для самостійного руху вперед. Насильницька ж педагогіка руйнує добрі починання, вселяє у дитину страх і невпевненість, змушує обманювати і негідно себе поводити. Такий вихователь не створює умов для самовідповідальності дитини, оскільки постійно придушує її самостійність і свободу. Гуманні почуття не можна виховувати антигуманним інструментарієм.

Науковці доводять, що при застосуванні у виховній практиці надміру жорстких взаємин між вихователем та вихованцями, або, навпаки, гіпертрофованої опіки (чи її абсолютної відсутності на межі з бездоглядністю) з боку дорослих дитина не може реалізуватися у позитивному напрямку, і така суб'єктність може носити асоціальний характер. З огляду на такі позиції вчених різних галузей перед педагогічною наукою стоять завдання адекватного добору педагогічного інструментарію задля становлення дитини як суб'єкта виховання.

З огляду на предмет нашого дослідження слід також зауважити, що виховання трактується як багатофакторний процес, тому його не можна розглядати лише у площині "дитина-вихователь", де під дефініцією "вихователь" маємо на увазі вчителя, педагога, батьків, друзів, рідних, ровесників та ін. У суб'єкт-суб'єктну взаємодію включаються різноманітні чинники, які накладають відбиток на загальний хід процесу виховання. К.Д.Ушинський у своїй педагогічній спадщині дав детальний аналіз чи не усіх інститутів та чинників і визначив їх вплив на формування дитини як суб'єкта виховання. Всі вони диференціюються, перш за все, як зовнішні і внутрішні.

Науковці ставлять ряд вимог до зовнішнього управління виховним процесом з метою втілення суб'єкт-суб'єктних стосунків. Серед них найважливішими є ті, що дають змогу:

1. Забезпечувати можливість вільного вибору моделей, способів, варіантів поведінки.
2. Коректувати дії дитини, висловлювати при цьому впевненість, що обов'язково вона одержить хороші результати, тобто виявити оптимізм, віру у можливості дитини зробити щось найкращим чином.
3. У виховних діях слід враховувати стан дитини, її настрій (виявляти такт, почуття міри) і настільки доречно й своєчасна наша корекція.
4. Виховувати слід так, щоб дитина не змогла скоїти аморальний вчинок, бо це співпадає з її звичками і очікуваннями близьких до неї людей. Вимоги до дитини повинні бути розумними, посильними. Надмірна регламентація викликає внутрішню протидію [1: 35].

Ідеалом вихователя, який би зміг реалізувати завдання суб'єкт-суб'єктних стосунків є педагог, який попри інтелігентність, власну внутрішню свободу створює дитині умови для вільного розвитку, сприяючи саморозкриттю життєвого потенціалу, самореалізації та

самоствердженню. Такий ідеал вчителя-вихователя був визначений К.Д. Ушинським у його працях, і вчений зробив усе можливе, щоб створити умови для його практичного втілення через педагогічну просвіту, поширення педагогічних та психологічних знань, спеціальної підготовки вчителя у навчальних закладах різних типів, методичних рекомендацій та пропозицій [4: 6].

Потреба дитини у самовизначенні, самореалізації та самоствердженні повинна знайти підтримку з боку інших учасників виховного процесу. Найчастіше ними виступають учителі та батьки. Цілеспрямовано виховний процес здійснюють саме педагоги, оскільки сучасна сім'я у силу різних причин не може чи не хоче повноцінно здійснювати виховну функцію, покладаючись, як правило, на школу. Навчально-виховні заклади, які сформувалися за умов тоталітарного режиму і продовжують функціонувати сьогодні, безперечно, є значною перешкодою для встановлення суб'єкт-суб'єктних стосунків: "На жаль, переважна більшість вихователів, погоджуючись на словах з необхідністю і можливістю надавати вихованцям право на самостійність, у реальній виховній діяльності виявляють помітний консерватизм, небажання, психологічну неготовність відмовитись від своїх виключних прав бути єдиним, нероздільним суб'єктом виховного процесу" [2: 7]. Причину такого явища, на нашу думку, слід шукати у самій сутності класно-урочної системи, яка уже блискуче відіграла свою роль на педагогічній арені і повинна поступитися новим, особистісно орієнтованим технологіям навчання і виховання, які володіють потенційними можливостями для формування дитини як суб'єкта виховного процесу. Інтерактивність, діалогічність, самостійність – це ті складові виховання, які дадуть змогу реалізувати завдання педагогіки співробітництва у сучасних умовах.

Висновки. Отже, ті методи виховання, які ґрунтуються на домінуючій ролі вчителя-вихователя і передбачають жорстку домінуючу позицію педагога не можуть реалізувати завдань суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Остання перестає бути продуктивною, оскільки пропонує лише негнучкі, нерівні, недемократичні стосунки. Абсолютний авторитет виховника пригнічує активність учнів, не створює позитивного соціального фону для виховання. Лише у тому випадку, коли учитель може, вміє і хоче створити виховне поле для суб'єкт-суб'єктних стосунків, а учні, у свою чергу, приймають такі умови, діти поступово із позиції об'єкта виховання перетворюються у його суб'єкт, активно і свідомо беруть участь у педагогічній взаємодії. Суб'єктивна значущість виховних проблем і відчуття відповідальності за їх вирішення дає дитині відчуття суб'єкта виховання. З огляду на це слід відзначити вагомість ролі педагога у цих процесах, оволодіння ним знаннями, вміннями та навичками щодо організації такого процесу виховання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Подоляк Л. Г., Главник О.П. Основи педагогічної психології (психологія виховання). Навчальний посібник. – К.: Главник, 2006. – 112 с.
2. Психологія самоактивності учнів у виховному процесі: Навч.-метод. посібник / За заг. ред. М.Й.Боришевського. – К., ІЗМН, 1998. – 192 с.
3. Узнадзе Д.М. Формы поведения человека // Психологические исследования. – М., 1966. – С. 328-365.
4. Ушинський К.Д. Питання про народні школи. Твори в шести томах. – К.: "Радянська школа", 1954. – Т 1. – С. 219-227.
5. Ушинський К.Д. Проект учительської семінарії. Твори в шести томах. – К.: "Радянська школа", 1954. – Т 1. – С. 242.
6. Ушинський К.Д. Три елементи школи. Твори в шести томах. – К.: "Радянська школа", 1954. – Т. 1. – С.110 – 126.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ НА ПРОФЕСІЮ ВЧИТЕЛЯ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ

Статтю присвячено питанням професійної орієнтації старшокласників профільного ліцею. Розкрито особливості організації роботи із старшокласниками, що обрали гуманітарний профіль навчання.

The analysis of methods of forming of competence, which put basis of senior pupils further professional becoming as future teachers of foreign language is given in the article.

Кардинальні зміни соціально-економічного укладу в нашій країні призвели до змін методологічних пріоритетів в освіті, виникненню та поширенню нових освітніх цінностей, новій хвилі інновацій, яка охопила всі рівні освітньої системи. Потреба суспільства у відповідальному, творчому, компетентному вчителі-професіоналі постійно зростає, тому підготовку майбутніх педагогічних кадрів необхідно вважати першочерговим завданням освіти. Підвищення ефективності педагогічної діяльності відбувається за рахунок впровадження системи професійного відбору учнів у спеціалізовані ліцеї, а потім і до ВНЗ, що є необхідною умовою досягнення високого рівня сформованості навчальних компетентностей, бажання подальшої реалізації себе як майбутнього педагога. Мова йде про спеціалізовані навчальні заклади педагогічного спрямування, де ефективність і дієвість професійної орієнтації на діяльність педагога визначається вихованням професійно значущих якостей учнів для підготовки їх до майбутньої діяльності.

Наукові дослідження в галузі професійно-педагогічної орієнтації досить широкі. Професіографія педагогічної праці, закономірності формування особистості вчителя розкриті в працях Гноболіна Ф.М., Гришина Є.О., Кузьміної Н.В., Левітова М.Д., Ніколенка Д.Ф., Сластьоніна В.О., Хмелюк Р.У., Щербакова О.І. та ін. Психологічним аспектом методики діагностики професійної придатності, шляхів формування професійно значущих інтересів, здібностей, присвячені дослідження Федоришина Б.О., Моргуна В.Ф., Крягжде С.П., Сахарова В.Ф. та ін. Шляхи спільної роботи педагогічного ВНЗ та загальноосвітньої школи щодо підготовки школярів до свідомого вибору професії вчителя аналізується в роботах Зязюна І.А., Великого В.М., Кривоноса І.Ф., Морозової В.С., Петрушкіна С.Ф. та ін. Орієнтація школярів на окремі педагогічні професії розглядається в дослідженнях Райца Я.П., Пасинок В.Г. та ін. Формуванню комплексу компетентностей старшокласників присвячені роботи Хуторського А., Овчарук О., Чернишової С.Н., Шишова С., Родигіної І. та ін.

Мета статті полягає у розкритті особливостей професійної орієнтації старшокласників профільного ліцею, обґрунтування засобів формування у комплексу особистісних якостей, що складатиме основу подальшого професійного становлення майбутнього вчителя іноземної мови.

Як відомо, професійна компетентність особистості складається з її фахової підготовленості, здатності виконувати посадові функції та характеризується сформованістю єдиного комплексу знань, умінь, психологічних особливостей (якостей), професійних позицій[1]. Перспектива бути компетентним вчителем вимагає своєї реалізації вже зі старших класів шкіл, ліцеїв, гімназій. Так, підготовка майбутніх фахівців починається задовго до вступу до ВНЗ і включає в себе інформацію про ту чи іншу професію, визначення, поглиблення і розвиток особистісних професійних нахилів та інтересів, а також передбачення якісних змін у самопізнанні. Роль профільних закладів полягає в організації пропедевтичної роботи, тобто системи спеціальних заходів, що мають сприяти формуванню відповідних якостей, спеціальних знань і вмінь, які допоможуть працювати на професійне майбутнє учня.

Слід підкреслити, що з переходом загальної середньої освіти на 12-річний термін навчання профілізація набула якісно нового значення. Згідно із Законом України “Про загальну середню освіту”, Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті освітні заклади виконують правові нормативи профільного навчання і професійної підготовки, які є єдиними і обов’язковими для усіх громадян України. Вони створюють необхідний освітній простір, у межах якого кожний юний громадянин має можливості реалізувати свої професійні намагання, інтереси і життєві плани. Компетентнісний підхід до навчання задекларований державними документами, має допомагати забезпечити учнів відповідними знаннями та вміннями, необхідними для реальної життєдіяльності в професійній, соціальній, освітній, комунікативній сферах [2].

Як показує досвід діяльності профільного ліцею, ефективність роботи педагога, який пройшов систему допрофесійної педагогічної освіти значно вища. В дисертаційних дослідженнях Соловей М.І., Райца Я.Ф. підкреслюється, що це повною мірою відноситься до вчителя іноземної мови. Справа в тому, що категорії підлітків у віці 15 – 16 років більш свідомо обирають свій життєвий шлях, у них вже сформовані певні життєві стереотипи і стиль мислення, він психологічно готовий до вибору професії педагога. Професійне самовизначення старшокласника передбачає вияв учнів схильних до педагогічної діяльності, розвиток інтересу до професії та певних якостей притаманних майбутньому вчителю.

Як зазначає у своїх роботах Б.О. Федоришин, в учнів відчуття своєї професійної придатності потрібне для розв’язання проблеми його професійного самовизначення [7]. Розв’язанню цього завдання сприятиме відвідування спеціальних додаткових курсів, факультативів, що допомагають розвинути стійкий інтерес до професії, краще пізнати себе, свої прагнення. Крім того, шкільні виховні заходи здійснюють певний внесок у розвиток їх творчих здібностей учнів. В атмосфері співпраці, дружньої підтримки, не вимушеності молода людина краще розвиває свої особисті якості, організаторські, ораторські здібності, вміння поводитись перед аудиторією.

Розглядаючи досвід допрофесійної підготовки молоді, слід звернути увагу на інтенсивний процес оновлення організаційних засобів, безпосереднє використання накопичених розробок та творче впровадження наукових досліджень в навчально-виховний процес профільного ліцею.

Особливо це стосується вчителя іноземної мови, так як останнім часом інтерес до її вивчення серед молоді зростає. Ця ситуація зумовлена входженням України до Європейського освітнього простору і приєднання до Болонського процесу. Досконале володіння іноземними мовами дає можливість прилучатися до міжнародного співробітництва, бути конкурентоспроможним, мобільним на ринку праці.

Як відомо, підготовка вчителя іноземної мови до професійної діяльності вимагає оволодіння ним лінгвістичної, лінгвокраєзнавчої, комунікативної, навчально-пізнавальної та лінгвометодичної компетенціями. Наприклад, лінгвокраєзнавча компетенція базується на володінні технологією вивчення іноземної мови, формування способів самостійного опанування знань і розвитку іншомовних навичок і вмінь; комунікативна – складає здатність сприймати та породжувати іншомовні тексти згідно з поставленою метою, а також породжувати іншомовні тексти залежно від комунікативної задачі; лінгвометодична компетенція містить в собі володіння мовою на адаптивному рівні, що визначається конкретно-педагогічною ситуацією, а також вмінням педагогічного спілкування [3]. Це вимагає створення відповідного лінгводидактичного освітнього середовища в умовах професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарного профілю.

Відомо, що в діяльності вчителя іноземної мови існують певні особливості, не характерні іншим педагогічним спеціальностям. Справа в тому, що навчання будується на комунікативно-мовленнєвій основі засобами іноземної мови. Тому сформованість, наприклад, комунікативної компетенції старшокласників є важливою складовою професійної майстерності майбутнього вчителя іноземної мови. Компетентність є складним, багаторівневим утворенням, інтегрованим результатом навчання в контексті з загальною

здатністю особистості використовувати знання та власний досвід у конкретних життєвих ситуаціях визначається багатьма науковцями, що займались дослідженням цього питання.

Як показують результати нашого дослідження, ефективне формування загальноосвітніх компетентностей старшокласників у профільному навчанні можливе лише за умов наявності цілеспрямованої системи роботи, завданням якої є створення передумов для оволодіння учнями комплексом знань для подальшої їх трансформації у процес майбутньої професійної діяльності. Підвищення якості майбутньої фахової підготовки залежить насамперед від того, як цілісно у навчально-виховному процесі реалізуватиметься професійна спрямованість навчальних дисциплін, а також виховних можливостей усіх інших видів діяльності майбутніх учителів іноземної мови у єдиному режимі відтворення їх кадрового потенціалу.

Результати формування загальноосвітніх компетенцій учнів залежить від здібностей, способу мислення, інтелектуальної активності особистості та мають бути спрямовані на розвиток світогляду старшокласників, їх поглядів на професію педагога, визначення мети навчання, як стратегічної лінії майбутнього життя. Тому майбутньому вчителю іноземної мови обов'язково треба знати і усвідомлювати рівень розвиненості та перспективності інтегрованого показника готовності старшокласника до навчання у ВНЗ.

За результатами узагальнених матеріалів констатувального експерименту, нами підібрано комплекс активних методів самоосвіти, якими випускники мають оволодіти під час навчання в ліцеї за профілем – вчитель іноземної мови. До них відноситься, наприклад, метод моделювання психолого-педагогічних ситуацій. Як вид гри, він залучає учнів до фактичної чи вигаданої ситуації, особливістю якої є непередбаченість. Окреслюючи педагогічні умови навчально-виховного процесу, викладач створює педагогічну ситуацію, яка має стати об'єктом моделювання. Це вимагає від учнів максимальної мобілізації всіх знань, умінь і навичок для демонстрації розуміння специфіки конкретної ситуації, що моделюється.

Ефективними виявились імітаційні та рольові ігри, що базуються на розв'язанні навчальної, життєвої проблеми. Необхідність її вирішення обумовлює природність спілкування, а це означає, що будь-яка комунікація викликається потребою в ній, стимулює розвиток критичного мислення учнів, ретельного обміркування ситуації, пошуку правильного, з позиції учасника гри, виходу, розвиває логічне мислення, вміння аргументовано висловитись, переконувати співрозмовника, враховуючи при цьому його аргументи і факти.

Пропонуючи учням участь у рольових іграх за темами “Моя майбутня професія”, “Вчитель іноземної мови сьогодні”, “Мій улюблений вчитель”, “Вимоги до сучасного випускника”, “Стрес у школі і як йому запобігти”, “Як стати досконалішим”, учитель не лише наближає мовленнєву діяльність на уроці до реальної комунікації, активізуючи такі види діяльності, як говоріння, письмо, аудіювання, читання, але й дає можливість учневі краще пізнати себе. Це сприяє більш свідомо визначати свої плани на майбутнє, дати оцінку своїм здібностям, побачити процес навчання з дещо іншого боку, виявити наявність у собі якостей, властивих педагогічній діяльності, таких як організаторські здібності, вміння володіти словом, бути переконливим, працювати з колективом, легко входити в контакт з іншими людьми, аналізувати й логічно переосмислювати свої дії та вчинки.

Одним із найрезультативніших методів формування компетентностей, науковцями вважається метод проектів. І дійсно, результати нашого дослідження показують, що проектний метод дає більш ефективні кінцеві результати під час оволодіння відповідними компетенціями на уроках, зокрема іноземної мови. Цей метод є дійовим дидактичним засобом активізації пізнавальної діяльності, розвитку креативності та одночасно формування певних рис особистості. Позитивним для методу проектів є те, що учнями глибоко засвоюється та опрацьовується велика кількість інформації, зростає рівень сформованості комунікативних умінь, відбувається реалізація творчих здібностей, інтересу до діяльності тощо. Виконання проекту – це цілісний процес дослідження, міркування, прийняття рішення,

планування, виготовлення творчого продукту та оцінювання результатів діяльності, під час якої учні досліджують, аналізують, будують аналогії, розробляють критерії, яким повинен відповідати той об'єкт, що створюється.

Дуже важливо, щоб тема, яка пропонується учням або обирається самостійно, була дійсно цікава, важлива і корисна. Для нашого дослідження старшокласникам було запропоновано тематику, що спрямовувала учнів до професійного самовизначення. Для випускника ліцею вона є значно актуальною. Тому такі проекти, як “Професія вчителя на Україні та в Німеччині”, “Модель професіонала”, “Освітні послуги приватного навчального закладу Німеччини”, “Вчитель очима учнів” будуть відповідати віковим інтересам учнів та дадуть змогу набути певні знання, уявлення, щодо характеру професії, її соціального значення та вимог, які висуває професія до молодшої людини, яких умінь і якостей необхідно для оволодіння відповідною професією.

Дуже популярні також проекти, під час виконання яких використовуються комп'ютерні та мультимедійні засоби. Як показали результати формуючого експерименту, найбільш повно це реалізується через програму “Intel @ Навчання для майбутнього”, використовуючи індивідуальні та групові форми організації діяльності старшокласників, що базуються на пошуку, аналізі та узагальненні інформації.

Останнім часом знайшов своє місце на освітньому просторі міжнародний проект “Наука об'єднує світ”, який дає можливість представникам різних культур та країн спілкуватися і разом вивчати життєво важливі соціальні проблеми. Лозунг міжнародного проекту “Пізнавати світ науки у своїй країні – розповсюджувати цей досвід у світі”. Спілкування в рамках проекту ведеться іноземною мовою, тому не просто участь але й перемога учнів 10 (ІМ) класу Херсонського ліцею обласної ради, свідчать про досить високий рівень володіння іноземною мовою, а також про успішну сформованість компетенцій, необхідних для створення проекту, його презентації, що і повинно стати орієнтиром на шляху оволодіння професією вчителя іноземної мови.

Досить ефективним у роботі з учнями є технологія “Дебати”. Важливою умовою досягнення результату є створення комунікативної ситуації, яка своїм динамізмом активізує реалізацію мовленнєвої поведінки співрозмовників залежно від соціально-комунікативних ролей її учасників. Таким чином, учні вчать інтегрувати інформацію різними способами, формулювати гіпотезу, ставити запитання, аргументувати власну точку зору, толерантно ставитися до думок інших людей, співпрацювати в команді та ін.

Підсумовуючи вище зазначене, можна зробити висновок, що професійна орієнтація старшокласників має виконуватись цілеспрямовано і системно. Доцільно впроваджувати активні методи навчання як на уроках, так і в позаурочний час. Використання таких методів стає важливим не просто для накопичення знань та вмінь, а й для постійного збагачення творчим досвідом, формування механізму самореалізації особистості кожного учня. Тому в технологіях навчання має домінувати особистісно-розвивальна орієнтація, яка тісно пов'язана з комунікативно орієнтованим, інтерактивним навчанням.

У подальшій дослідницькій роботі нами передбачається визначення умов ефективної професійної орієнтації на професію вчителя іноземної мови профільного ліцею та обґрунтування механізму діагностики професійних інтересів, особистих якостей старшокласника.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ануфрієва Р.А. Професійна компетентність та життєвий успіх особистості / Життєва компетентність особистості. Міністерство освіти і науки України. – К.: Богдана, 2003. – С. 320–338.
2. Єрмаков І.Г. Модель компетентного випускника / Життєва компетентність особистості. Міністерство освіти і науки України. – К.: Богдана, 2003 – С. 114 – 125.
3. Ніколаєва С.Ю., Петрашук О.П., Бражник Н.О. Ступенева система освіти в Україні та система навчання іноземних мов. – К.: Ленвіт, 1996. – 88с.

4. Райц Я.Ф. Педагогические условия подготовки старшеклассников к выбору профессии учителя иностранных языков: Авторефер. дис. ... канд. пед. наук. – Ч., 1981. – 24с.
5. Радигіна І.В. Компетентісно орієнтований підхід до навчання. – Х.: Видавнича група “Основа”, 2005. – 91с.
6. Соловей М.У. Педагогічні основи орієнтації учнів загальноосвітньої школи на професію вчитель іноземної мови: Авторефер. дис. ... канд. пед. наук. – К., 1992. – 22с.
7. Федоришин Б.О. Психолого-педагогічні основи професійної орієнтації. Дис. ... докт. пед. наук. 13.00.04. – К., 1996. – 310с.
8. Чернишова Р. Андрюханова В. Мета сучасної школи – компетентність// Директор школи. Україна. – 2001. – №8. – С. 91 – 96.

УДК 37.013

Т.В. Дячкова

МЕТА ВИХОВАННЯ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ ДЕРЖАВИ

У статті розкривається поняття всебічного і гармонійного розвитку особистості як мети виховання в цивілізованому суспільстві від античності до сьогодення.

В Україні, як і в інших країнах світу, історично склалася система виховання, що ґрунтується на національних рисах і самобутності українського народу. Це враховується в Програмі «Освіта» (Україна ХХІ століття) в якій визначено порядок з удосконаленням духовних надбань українського народу, набуття молодими поколіннями розвиненої духовності, фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, правової, економічної культури.

The concept of the harmoniously developed person as the main aim of the upbringing in civilized society starting from ancient times till present days is observed in this article.

The historical development of Ukraine like in other countries led to forming such a system of upbringing as one based on national features and distinctive culture of Ukrainian people. This matter was taken into account in “Osvita” (Ukraine in XXI c.). Program as well as gaining the spiritual values, physical improvement, moral, artistic and aesthetic, juridical and economic culture.

Загальною метою виховання є всебічний і гармонійний розвиток людини. Такий ідеал цивілізованого суспільства діє впродовж століть, починаючи з афінської системи виховання, де і народилося розуміння гармонійності людини (калогатія – ідеал фізичної та моральної досконалості).

Ідеали досконалої особистості у різних народів дуже схожі. Вони включають розум, красу, працелюбність, високі моральні якості, тобто якості, які характеризують всебічно і гармонійно розвинену людину. Ідея гармонійного розвитку тілесної і духовної краси зародилася в античній філософії. Ще Аристотель акцентував увагу на вихованні мужності й витривалості, поміркованості й справедливості, високої інтелектуальної і моральної чистоти.

В епоху Відродження ідея всебічного розвитку особистості знайшла відображення в педагогічних поглядах педагогів-гуманістів Ф. Рабле і М. Монтеня. Рабле пропагував гуманістичне виховання людини, в якому б гармонійно поєднувались фізичний і духовний розвиток. Важливою складовою всебічного розвитку він вважав мислення. На його думку, з цією метою в школі повинні вивчатися мови, математика, астрономія, природознавство, історія, право.

Монтень передусім позитивно оцінював в античному вихованні його різнобічність. Серед складників всебічного розвитку особистості він виділяв розумовий розвиток, моральне і фізичне виховання. Педагоги-гуманісти до змісту всебічного розвитку вносили культ

тілесної краси, насолоду мистецтвом, музикою, літературою. Вони не змогли піднятися до розуміння необхідності поєднання розумової праці з продуктивною, бо в самому суспільстві не було для цього об'єктивних причин. Більше того, низький рівень суспільного виробництва не тільки не вимагав всебічного розвитку особистості, а й зумовлював його однобічність.

У соціалістів-утопістів Т. Мора і Т. Кампанелли ідеал всебічного і гармонійного розвитку отримує нову спрямованість. Вони вперше висунули питання про включення праці до процесу всебічного і гармонійного розвитку, поєднання виховання і праці. Французькі просвітителі XVIII століття К. Гельвецій, Д. Дідро цю ідею обмежували розумовим і моральним вихованням, не пов'язаним з працею.

Отже, протягом тривалого часу ідеал всебічного розвитку особистості як мета виховання мав характер побажань, мрій і сподівань.

Поява соціально-економічних передумов для всебічного формування особистості пов'язана з становленням заснованого на машинному виробництві суспільства, яке довело диференціацію виробничої діяльності до крайнощів: різко розмежувало людей розумової і фізичної праці, звузило спеціалізацію до рівня виконання робітником однієї технологічної операції – повторення тих самих фізичних рухів упродовж місяців і років. Природно, що у такому випадку в людини розвиваються лише деякі органи й системи, інші фізичні й духовні властивості згасають.

Вперше спробував подолати це машинне каліцтво людини англійський володар текстильної фабрики Роберт Оуен (1771 – 1858). Він вважав, що основним засобом подолання повинен бути одночасний розвиток інтелектуальних і фізичних сил особистості, її моральне та естетичне формування. Досягнути цього можна шляхом поєднання навчання і виховання з продуктивною працею. На своїй фабриці він уперше в історії створив дитячий садок, початкову школу для дітей робітників та вечірню школу для дорослих. Не все вийшло у цих дослідах, але сам підхід до всебічного розвитку особистості на основі поєднання навчання з продуктивною працею був правильним, а ідея про необхідність всебічного розвитку особистості отримала наукове обґрунтування.

Понад 70 років наша вітчизняна школа розвивалася під впливом ідей видатних філософів-економістів К. Маркса та Ф. Енгельса. Цей період неможливо викреслити з її історії. Мету виховання у майбутньому комуністичному суспільстві К. Маркс і Ф. Енгельс виводили з економічних законів і типу суспільних відносин. Вони вважали, що при комунізмі, коли будуть ліквідовані класові відмінності, а в усіх галузях техніки, суспільного виробництва людство досягне високого рівня розвитку, коли не буде істотних відмінностей між розумовою і фізичною працею, з'явиться можливість висунення мети всебічного і гармонійного розвитку особистості.

Сьогодні всебічний і гармонійний розвиток особистості передбачає дотримання єдності та взаємодії таких частин виховання: розумове, моральне, фізичне, естетичне, трудове, економічне, екологічне, правове.

Мета всебічного і гармонійного розвитку відповідає природі сучасної людини, як члена суспільства, що прагне до самоствердження, прояву всіх своїх природних задатків і здібностей, адже всебічно і гармонійно розвивати власне тіло і дух, голову і руки, серце і розум – покликання кожної людини, що з'являється на світ. Тому розумної альтернативи всебічному і гармонійному вихованню немає. Воно залишається ідеалом, до якого прагнуть сучасна вітчизняна та зарубіжна школа.

Завдання виховання визначені в Україні Державною національною програмою “Освіта” (Україна XXI століття). Вона ґрунтується на загальній меті виховання і перед усім повинна відображати якості, які необхідно сформувати у школярів і молоді. Зміст програми впливає з основних напрямів виховання всебічно розвиненої особистості.

Загальновідомо, що в жодній країні світу немає виховання “взагалі”. Воно завжди має конкретно-історичну форму вираження і спрямоване на формування особистості певної держави.

Цілі виховання в Україні зумовлені трьома чинниками:

- Розпадом СРСР і проголошенням України незалежною державою;
- Зміною соціально-економічної формації, переходом від соціалістичних суспільних відносин до ринкових, інтеграцією в європейське та світове співтовариство;
- Побудовою демократичного суспільства.

Названі чинники передбачують орієнтацію на відродження національної гідності, патріотизму і громадянськості особистості; освіченість на світовому рівні, гуманізм, духовність, діловитість; активізацію кожної людини, зокрема її самореалізацію в матеріальній і духовній сферах суспільного життя, дотримання всіх прав людини.

Головна мета національного виховання на сучасному етапі – передання молодому поколінню соціального досвіду, багатства духовної культури народу, його національної ментальності, своєрідності світогляду й на основі цього формування особистісних рис громадянина України.

Перебудова життя, а в царині освіти – навчально-виховного процесу, це передусім перехід до віри в інші ідеали, а відтак і життя зорієнтованого на них. “Ідеал – це вічний, досконалий, але недосяжний взірць. Він є стимулом для особистості і громадянської діяльності, він живить наше буття, змінює моральні устої, підтримує сумління” [2: 55].

Кардинальні зміни в житті суспільства вносять відповідні корективи в виховний ідеал. “Педагогічна система кожної історичної епохи висуває свій оригінальний чи актуальний уже знаний образ людини. Тож цілком закономірно виникає питання про сучасний ідеал національного родинно-громадянського шкільного виховання в українській державі” [4: 50].

В Україні, як і в інших країнах світу, історично склалася система виховання, що ґрунтується на національних рисах і самобутності українського народу.

Нині, спираючись на глибинні національно-виховні традиції народу, поступово відроджується національна система виховання, яка враховує такі особливості сьогодення, як перехід України до ринкових відносин, відродження всіх сфер життя українського суспільства і процес розбудови незалежної держави. В її основі – український виховний ідеал.

Ідеал – уявлення про взірць людської поведінки і стосунки між людьми, що виходять із розуміння мети життя. Його формування залежить від виховання, умов життя і діяльності людини, від особливостей власного досвіду. Дієвість ідеалу у вихованні визначається ступінню його впливу на особистість людини.

Ідеал національного виховання найглибше розкрито у працях українського вченого-педагога Г. Ващенка – “Виховний ідеал”.

В основі ідеалу національного виховання, яким його бачить автор, – “загальнолюдські та національні цінності, що є духовним надбанням народу. До загальнолюдських цінностей належить моральний закон творення добра та боротьба зі злом, пошук правди, справедливості, сповідування ідеалів любові та краси. Водночас людина народжується і живе в конкретному національному середовищі, що вирізняється з-поміж інших мовою, культурою, звичаями, саме звідси, з походження людини, починається усвідомлення особливостей свого народу, нації ...”

Г. Ващенко вважав, що ідеал не може бути постійним, він має вдосконалюватися. “Розв’язуючи питання про цілі виховання сучасної української молоді, ми мусимо рахуватися не лише з нашими традиціями, а й з тими завданнями, що ставить перед нами сучасне і майбутнє, а також прийняти до уваги властивості нашого народу як позитивні, так і негативні. Перші треба розвивати, другі усувати або принаймні ослаблювати” [1: 174].

Процес державотворення в Україні, загальна демократизація і гуманізація суспільства потребують виховання підростаючого покоління на перспективу. “Але одне очевидно, через десять років життя ставитиме до українця зовсім інші вимоги, ніж ті, які ставило донедавна і до яких наша виховна традиція пристосувалась. Незалежно від історично сформованих виховних поглядів у найближчому майбутньому нам потрібен буде не мрійник, не емоційна самозосереджена істота, а практичний ініціативний діяч, господар з міцним характером, вольовий, цілеспрямований, з глибокою вірою у вартості, яким служити. Не все в цій

характеристиці узгоджується з українською виховною традицією. А це означає, що вона повинна зазнати уточнень” [2: 17].

Кінцевою метою виховання особистості є її підготовка до виконання комплексу ролей, необхідних для суспільного життя: громадянина, трудівника, громадського діяча, сім'янина, товариша. Установка на виховання активного у діях та вчинках громадянина сприятиме розвитку соціального і духовного потенціалів індивідуальності вихованця, а самореалізація, самоствердження в трудовій, технічній, громадській та інших видах діяльності – всебічному формуванню його особистості.

В умовах перехідного періоду центр уваги у формуванні всебічно розвинутої особистості переміщується на виховання громадянськості, яке акумулює системно-утворювальну характеристику громадянина України.

“Реальною метою в умовах екологічної, економічної і духовної кризи суспільства... має стати виховання, життєво активного, гуманістично спрямованого громадянина демократичного суспільства, який би у своїй життєдіяльності керувався культурно-національними і вселюдськими принципами” [3: 6].

Головна мета національного виховання – підкреслюється в Державній національній програмі “Освіта” – набуття молодими поколіннями соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури національних взаємин, формування у молоді незалежно від національної приналежності, особистісних рис громадян Української держави, розвинутої духовності, фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, правової, трудової, економічної культури.

Отже, мета виховання – всебічний і гармонійний розвиток особистості з порядку денного не тільки не знімається, а й розвивається відповідно до нових цілей і цінностей, які стоять перед особистістю і суспільством.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ващенко Г. Виховний ідеал. Підручник для педагогів, вихователів, молоді і батьків. – Полтава, 1994.
2. Вишневський О. Сучасне українське виховання. Педагогічні нариси. – Львів, 1996.
3. Киричук О.В. Філософія освіти і проблеми виховання. – К., 1997.
4. Стельмахович М.Г. Теорія і практика українського національного виховання. Івано-Франківськ, 1996.

УДК 371.48

І.В. Єсьман

ПИТАННЯ ГУМАНІСТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ В СІМ'Ї В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

На основі аналізу психолого-педагогічних праць, присвячених проблемі гуманістичного виховання дітей в сім'ї, та педагогічної спадщини В. Сухомлинського розкрито стилі стосунків між батьками та їх дітьми. Узагальнюючи досвід родинного виховання, визначено прийоми виховання дітей в сім'ї.

On base of the analysis psychology-pedagogical studies, denoted problem of the humanistic education children in family, and pedagogical heritage V. Suhomlinskogo open styles of the relations between parent and their children. The generalizing experience of the household education is determined receiving the education children in family.

Проблема гуманізації всіх галузей суспільного життя, а перед усім освіти, набула сьогодні глобального характеру. Зарубіжні та вітчизняні педагоги визнали, що традиційна авторитарна освітня система застаріла і потребує докорінних змін на засадах гуманістичних

загальнолюдських цінностей. За останні десятиріччя ідеї гуманізації освіти широко розвинулись в усьому світі. Організація родинного виховання та освіти як важливої ланки виховного процесу, єдності сім'ї і школи – є пріоритетним напрямом реформування освіти. Освіта сьогодні – це не лише передача молодій людині певної суми знань про суспільство, людину, природу, а перед усім виховання інтелектуально розвиненої, творчої особистості, формування в неї загальнолюдських моральних цінностей і переконань, наукового світогляду, ідеалів, прагнень, здібностей, навичок, уваги, волі, почуттів.

Гуманістичні ідеї, прагнення до піднесення людини – явище в педагогіці не нове. Видатними педагогами-гуманістами початку минулого століття було обґрунтовано багато прогресивних ідей, які не втратили свого значення і в наш час. Саме в цьому досвіді можна знайти відповіді на багато питань, які гостро стоять перед сучасною педагогічною наукою. Тому сьогодні значне місце в науково-педагогічному просторі займають дослідження творчого доробку видатних педагогів-гуманістів: Ш. Амонашвілі, Я. Коменського, В. Сухомлинського, К. Ушинського та інших, які в своїх працях зверталися до здібностей і якостей особистості, до внутрішнього світу як до джерела та механізму всього живого.

Проблеми гуманістичного виховання знайшли своє відображення в гуманістичній психології (Р. Бернс, А. Маслоу, Р. Мей, Дж. Олпорт, К. Роджерс, Е. Фром, В. Франкль та ін.). Згідно з дослідженнями цих авторів, дитина визнається центральною фігурою освітньо-виховного процесу.

Аналіз науково-філософських джерел свідчить про те, що гуманістичні традиції – прагнення до возвеличення людини – вийшли із глибини людської культури (П. Гольбах, К. Гельвецій, Д. Дідро, І. Кант та ін.) Гуманізм вперше виступає як цілісна система поглядів в епоху Відродження. В Росії гуманістична традиція отримала розвиток у ХІХ столітті, особливо в літературі, в працях О. Герцена, В. Белінського, М. Чернишевського, М. Добролюбова, В. Соловйова та ін.

Сучасна педагогічна наука визнала гуманістичні цінності пріоритетними, а тому в останні десятиріччя все виразніше утверджуються цінності гуманістичної педагогіки.

Гуманізм – достатньо загальне визначення, що дає змогу тлумачити його надто широко.

Гуманізм – (від лат. *humanus* – людський, людяний) – система ідей і поглядів на людину як найвищу цінність [1:76].

Гуманізм містить у собі поняття “гуманність” – якість особистості, що характеризує повагу до людей, людської гідності, людинолюбство.

Великий тлумачний словник сучасної української мови дає таке визначення поняття “**гуманізм**” – ставлення до людини, пройняте турботою про її благо, повагою до її гідності, людяність [2:201].

Гуманний – людяний у своїх діях і ставленні до інших людей [2:201].

Гуманістична педагогіка – це напрям у сучасній теорії і практиці навчання і виховання, педагогічне втілення ідеї гуманістичної психології [1:77]. Гуманістична педагогіка вимагає від вихователя прийняття дитини такою, якою вона є, проникнення до її переживань, почуттів, щирості, відвертості. Отже, в основу оновлення системи освіти взагалі, повинно бути покладено кращі людські виміри – висока освіченість, моральність, совість, духовність – у цілому людяність, гуманність, гуманізм.

Не викликає сумніву положення, що вагомий внесок у теорію і практику гуманістичного виховання підростаючого покоління зробив видатний український педагог-гуманіст В. Сухомлинський.

У своїх працях “Серце віддаю дітям”, “Народження громадянина”, “Павлівська середня школа”, “Духовний світ школяра”, “Батьківська педагогіка” та інші Василь Олександрович Сухомлинський піднімає найрізноманітніші проблеми:

- громадянського виховання: “Ми добиваємось, – писав В. Сухомлинський, – щоб у дитини і підлітка боліло серце за те, що відбувається навколо неї і поряд з нею,

щоб вона з дитинства пережила, відчула громадські радості і громадські прикрощі” [6:560];

- морального виховання: “У центрі гармонійного всебічного розвитку стоїть висока моральність, – стверджував Василь Олександрович Сухомлинський. – Життя, праця, навчання, взаємовідносини в колективі – усе це ми прагнемо одухотворити високими моральними ідеалами” [6:15];
- естетичного виховання: на думку педагога “чим більше краси бачить людина навколо себе, тим більше хвилює, зворушує її краса – і створена іншими людьми, і первозданна, нерукотворна” [6:378];
- інтелектуального розвитку дітей, яке за визначенням В. Сухомлинського, “передбачає набуття знань і формування наукового світогляду, розвиток пізнавальних і творчих здібностей, вироблення культури розумової праці, виховання інтересу і потреби в розумовій діяльності, у постійному збагаченні науковими знаннями, в застосуванні їх на практиці” [6:206].

Перш за все, видатного педагога хвилювали питання сімейного виховання, батьківської педагогіки, тієї родинної атмосфери, в якій формується дитина, її характер, моральні почуття, поведінка.

З огляду на це визначено **мету і завдання статті** – висвітлити погляди видатного педагога В. Сухомлинського на основі гуманістичного виховання дітей в сім’ї, розкрити стилі стосунків між батьками та їх дітьми, визначити основні прийоми виховання дітей в сім’ї і можливість їх використання в умовах сьогодення.

Основою педагогічної концепції сімейного виховання В. Сухомлинського виступає його система ідей та поглядів на дитину як найвищу цінність. Виходячи з унікального педагогічного досвіду Василя Олександровича Сухомлинського, можна стверджувати, що гуманізація процесу виховання як школи, так і сім’ї – це така організація виховного процесу, коли формування особистості, всебічне культивування індивідуальних здібностей дитини є головним смислом і метою педагогічних зусиль батьків.

У процесі формування і розвитку особистості дитини велике значення відіграє сім’я. Сім’я закладає фундамент розвитку нахилів, здібностей дитини, формування моральних якостей, здоров’я та ін. Саме через сім’ю дитина успадковує норми людських стосунків, засвоює моральні відносини.

Метою родинного виховання, за В. Сухомлинським, є формування якостей і властивостей особистості, які допомагають гідно долати труднощі і перепони, що виникають на життєвому шляху.

Справжнє родинне виховання прийде з належним оволодінням батьками сучасними педагогічними знаннями й уміннями застосувати їх на практиці. На особливу роль педагогічної культури батьків у родинному вихованні дітей звертав увагу видатний педагог В. Сухомлинський: “За моїм глибоким переконанням, педагогіка повинна стати наукою для всіх – і для вчителів, і для батьків. І ми намагаємось дати кожному з батьків мінімум педагогічних знань” [8: 61].

Саме з цією метою в 50-тих роках педагог започаткував роботу батьківської школи або педагогічного університету, що стали невід’ємною складовою реалізації шкільно-сімейного виховання у Павлівській середній школі.

Практичний курс “Батьківської педагогіки” в цій школі був спрямований на “педагогічну освіту батьків і матерів, освіту тих, кому завтра бути батьками й матерями” [4:22].

Заняття проводилися двічі на місяць для слухачів п’яти груп (дошкільна від 5 до 7 років; I-II класи; III-IV класи; V-VII класи; VIII-X класи). Помітне місце під час навчання батьків посідав курс психології і педагогіки (250 годин), в якому особлива увага приділялась віковій психології, психології особистості, теорії фізичного, розумового, морального та естетичного виховання. Форма занять: наукові конференції, збори, лекції на актуальні теми: від громадянської та моральної відповідальності батьків, підготовки до материнського та

батьківського обов'язку, до формування та збереження високого почуття людської любові. Під час занять теоретичні питання завжди пов'язувались з сімейною практикою у розв'язанні окремих аспектів виховної роботи в сім'ї. "Учителі пояснили батькам, в чому полягає суть допомоги учневі: не у виконанні роботи за нього, а в організації його самостійної роботи" [4:232].

Педагог розробив тематику бесід для батьків з дітьми, враховуючи вік дитини, починаючи з дошкільної групи і завершуючи випускними класами: з батьками у дошкільній групі розглядаються питання моральної підготовки до шлюбу, цінності людської любові; у бесідах для батьків учнів 3-4 класів учитель порушує питання народження людини, розкриває особливості хлопчиків та дівчаток віком 9-11 років; у 5-7 класах поряд з анатомо-фізіологічними особливостями розвитку підлітків акцентується на необхідності зв'язку статевого і морального виховання, виховання культури бажань; у 8-10 класах В.Сухомлинський пропонує розглядати єдність фізичної, моральної, соціальної та статевої зрілості, єдність морального, естетичного, емоційного та статевого виховання юнаків і дівчат. У практичному курсі "Батьківської педагогіки" значна увага приділялась проведенню з батьками наукових конференцій, зборів, лекцій на такі теми: від громадянської та моральної відповідальності батьків, підготовки до материнського й батьківського обов'язку, до формування і збереження високого почуття людської любові.

Сімейне виховання педагог-новатор розглядає як складову частину цілісного навчально-виховного процесу. "Всі шкільні проблеми стоять і перед сім'єю, усі труднощі, які виникають у складному процесі шкільного виховання, сягають своїм корінням у сім'ю" [5:86].

Велику увагу в своїх працях приділяв В. Сухомлинський проблемі стилю впливу батьків на дітей. Це питання є на сьогодні ж досить актуальним. У сучасній науково-педагогічній літературі (Ш. Амонашвілі, В. Лозова, Г. Троцько, Т. Поніманська) визначені різні стилі стосунків між батьками і їх дітьми:

Авторитарний стиль – регламентація батьками поведінки дітей відповідно до стандартів. Характеризується погрозливым тоном, безвідмовним підпорядкуванням.

За *ліберального* стилю панує терпимість, всепрощення батьків, демонстрація любові до дітей. Цей стиль відносин характеризується відсутністю контролю за розвитком виховання і життєдіяльністю дитини.

Демократичний стиль – батьки, гнучко мотивуючи свої дії і вимоги, твердо досягають позитивних вчинків дітей. У дитини цінують незалежність, почуття власної гідності. Характеризується визнанням прав дитини і врахуванням її можливостей. Найкращі стосунки у дітей з батьками складаються саме за цього стилю відносин [3:157].

Вивчаючи педагогічну спадщину В. Сухомлинського, маємо змогу виділити основні поради щодо спілкування батьків і дітей в сім'ї:

- Ставлення до дітей не повинно бути авторитарним і деспотичним. Дитина повинна бути рівноправним суб'єктом спілкування.
- Вияв батьківської любові не повинен бути надмірним, бо це тільки завдає шкоди дітям.
- До кожної дитини необхідно підходити індивідуально, відповідно до її характеру і особливостей. Треба любити дітей, поважати їхню гідність, бути справедливими й тактовними у стосунках з ними.

У вирішенні проблеми гуманістичного виховання дітей в сім'ї важливу роль відіграє те, як батьки володіють методами та прийомами виховання, за допомогою яких здійснюється формування особистості дитини. Василь Олександрович Сухомлинський розглядав сутність кожного методу у зв'язку з його впливом на дитину, наводив докази правильного і неправильного застосування їх на практиці. Батьки у своїй практиці використовують в основному прийняті в педагогіці загальні методи виховання: переконання (пояснення, навіювання); особистий приклад (заохочення, подарунки), покарання (позбавлення задоволень) [3:162].

В. Сухомлинський виділяв такі прийоми виховання, враховуючи досягнення вітчизняної та зарубіжної педагогіки:

Роз'яснення моральної істини. “У майстра – вихователя звернення до вихованця має безліч цілей, і одна з найчастіших – роз'яснення моральної істини, поняття норми” [8:12]. Сутність цього методу полягає в тому, що вихователь, роз'яснюючи моральне поняття, повинен звернутися безпосередньо до внутрішнього світу дитини, навчити аналізувати свій конкретний вчинок.

Навіювання. Це прийом, що не потребує доказів, аргументації, логіки, але вимагає від вихователя великої затрати духовних сил. Умовою цього прийому служить єдність глибокої віри вихователя в те, що він говорить, та правдивість його слова, думки. “Слово вихователя – нічим не замінимий інструмент впливу на душу вихованця” [8:34]. Побоюючись авторитарності, В. Сухомлинський вдається до цього методу не часто.

Переконання. Це прийом логічного доведення вихователем істинності тієї чи іншої норми, положення, принципу. “Вихователь у своєму прагненні зробити все цілком зрозумілим, не важким, часто звільняє вихованців від необхідності мислити, аналізувати...” [8:100]. В. Сухомлинський обирає шляхи переконання через філософствування, роздуми, міркування. Вихователь повинен вчити дітей розмірковувати вголос, ділитися своїми сумнівами, звертатися за порадою, запрошувати до спілкування, спільних роздумів.

В. Сухомлинський з нових позицій підходив до оцінки життєвої позиції і ролі дитини в сім'ї. Діти в сім'ї, на думку педагога, – це не тільки слухняні виконавці ролі батьків і старших, вони рівноправні члени всіх сімейних справ, вони можуть чинити взаємний позитивний вплив на сім'ю, поведінку батьків і старших, їх ставлення до всіх сімейних і громадських обов'язків. Вони не повинні відчувати своєї нерівності, неповноцінності, приниженої гідності [7:27].

Чи стане дитина гідною людиною, щасливою, і чи принесе своїм життям щастя іншим людям – залежить від того, які зерна посіють батьки у душу дитини, чи зігріють вони її серце теплом любові, поваги, правди і справедливості, любові і шани до людей. В. Сухомлинський вважав, що: “Прекрасні діти виростають у тих сім'ях, де батько й мати по-справжньому люблять одне одного і разом з тим люблять і поважають людей. Я відразу бачу дитину, в якій батьки глибоко, сердечно, красиво, віддано люблять одне одного. У такої дитини мир і спокій у душі, стійке моральне здоров'я, щиросердечна віра в добро, віра в красу людську...” [4:192].

Отже, виходячи з унікального педагогічного досвіду В. Сухомлинського можна стверджувати, що гуманізація процесу виховання дітей в сім'ї – це така організація виховної діяльності, коли формування особистості, всебічне культивування індивідуальних здібностей дітей є головним смислом і метою педагогічних зусиль батьків. Гуманістичний підхід до виховання дітей в сім'ї вимагає того, щоб головним ціннісним орієнтиром стала особистість дитини, її конкретне зростання, в процесі напруженої індивідуальної діяльності з розвитку і формування власного потенціалу. Дотримання батьками демократичного стилю стосунків із дітьми, співробітницької тактики взаємин – пріоритетні стилі стосунків між батьками і їх дітьми. Батьки зобов'язані створити такі умови, які б дали змогу реалізувати головну мету – всебічний розвиток особистості, її творчий потенціал.

Таким чином, слід зазначити, що чільне місце в педагогічній системі В. Сухомлинського посідають питання виховання дітей в сім'ї, визначаються мета, завдання, форми спільної роботи сім'ї та школи з питань виховання дітей на засадах демократизму та гуманізму.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Укл. і гол. ред. В.Т. Бусел. – К., Ірпінь: ВТФ Перун, 2001. – 1140 с.
3. Лозова В.І., Троцько Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання: Навч. посіб. / ХНПУ імені Г.С. Сковороди. – Х.: ОВС, 2002. – 400 с.

4. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка. – К., 1978. – 263 с.
5. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості // Вибр. тв.: в 5т. – К.: Рад. школа, 1976. – Т. 1 – 206 с.
6. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором школи. – Вибр. тв. в 5 т. – К.: Рад. школа, 1976. – Т. 4 – 651 с.
7. Сухомлинський В.О. Сердце отдаю детям. – К.: Рад. шк., 1988. – 272с.
8. Сухомлинський В.О. О воспитании / За ред. С.Соловейчика. – М.: Политиздат, 1979. – 270 с.

УДК 37[034:011.32]

Х.В. Кметь

ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ У ЗАКЛАДАХ ВІДПОЧИНКУ: ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ

У статті висвітлено організаційно-педагогічні засади соціальної ігрової діяльності учнівської молоді у закладах відпочинку.

Організуючи соціальну ігрову діяльність, педагогу-організатору необхідно враховувати всі педагогічні умови її організації. Соціальна гра – це своєрідна пізнавальна діяльність соціально-культурного характеру, яка дозволяє дитині трансформувати на себе соціальний досвід і вчитися перетворювати світ.

This article shows pedagogical foundations of games activity and social activity of pupil in camps. When teacher organizes games activity and social activity he have to foresee all pedagogical conditions. Social game is cognitive with social-cultural character. This game permits child to transform social experience and to study to change the world.

Актуальність. На сьогоднішній день, коли провідними цінностями суспільства стали повага до людини, віра в її сили й можливості, в педагогіці актуальним стало питання пошуку адекватних цьому форм і методів роботи з учнівською молоддю. Серед них виділяється соціальна ігрова діяльність, що для дитини є нагальною потребою, а для педагога-організатора способом реалізації різноманітних завдань навчально-виховного процесу.

Слід зазначити, що соціальна гра і соціальна ігрова діяльність завжди були предметом вивчення науковців і педагогів-практиків. Грунтовні наукові дослідження та публікації у періодичній пресі свідчать про те, що попри існування чималої кількості наукових робіт, які презентують можливості соціальної гри для розвитку і виховання учнівської молоді, є ще аспекти, що вимагають спеціального вивчення та дослідження.

Для формування сучасної педагогічної організації соціальної ігрової діяльності вагоме значення мають дослідження відомих науковців, а саме – Л.Іванова, М.Яновська, Н.Харитоновна, С.Шмаков, Н.Анікеєва, А.Лутошкіна, П.Лесгарт та ін.

С.Шмаков в більшості соціальних ігор виділяє такі головні риси [8]: вільна розвиваюча діяльність, що відбувається лише за бажанням дитини, заради задоволення від самого процесу діяльності, а не тільки від результату (процедурне задоволення); творчий, у значній мірі імпровізований, дуже активний характер цієї діяльності (поле творчості); емоційне піднесення діяльності, суперництво, змагання, конкуренція, атракція тощо (чуттєва природа гри, “емоційна напруга”); наявність прямих і непрямих правил, що відображають зміст гри, логічну і тимчасову наступність розвитку.

Н.Анікеєва [1] розглядає питання керівництва рольовою соціальною грою підлітків і старшокласників, згадуючи, що для найбільшої ефективності соціальної гри необхідні спільний (педагоги й діти) вибір сюжету, залучення до організації соціальної гри самих дітей, активне використання методики колективної творчості й прийомом залучення підлітків у гру (опора на актив, забезпечення ролей).

В.Григор'єв виділяє 3 рівні керівництва соціально грою підлітка з точки зору його ефективності: рівень “заборони або схвалення”, рівень безпосередньої організації ігор педагогами й рівень найбільше ефективного комплексного керівництва соціальною ігровою діяльністю, що досягається в спеціально створеному ігровому колективі, що застосовує досить різнобічні засоби й шляхи впливу на соціальну гру.

Багатий виховний потенціал закладений у колективній соціальній ігровій діяльності (О.Газман, Н.Михайлова, С.Шмаков та ін.), тому що саме в колективній соціальній грі міжособистісні взаємодії опосередковані суспільно й особистісно-значимим змістом спільної діяльності.

Метою статті є висвітлення організаційно-педагогічних засад соціальної ігрової діяльності.

Соціальна ігрова діяльність займає пріоритетне місце у дитячому дозвіллі, адже соціальна гра – засіб багатогранний: це і дозвілля, і самостійна діяльність дитини, що сприяє всебічному розвитку і вихованню особистості, задовольняє потреби у спілкуванні й отриманні інформації, забезпечує дитині можливість самовираження, реалізації власного потенціалу, і метод формування та згуртованості колективу, організації різних видів діяльності, фізичного удосконалення дитини.

Видатний вітчизняний педагог Софія Русова неодноразово підкреслювала, що дитинство – це ранок людського життя, а педагогам і батькам треба домагатися, щоб ранок цей був щасливим. Шлях до щастя дитини – створення можливостей для розвитку здібностей, таланту. Дитина почуває себе щасливою, якщо з ранніх років вона утверджується як діяч. Неоціненну роль у цьому відіграє соціальна гра – цей чудовий виховний скарб, недарма її називають “королевою дитинства”. Без неї жити дітям невесело, нецікаво.

Соціальна гра для дітей усіх вікових категорій – це “справжнє життя з його радощами, переживаннями і досягненнями”. Це можливість себе перевірити, випробувати, відкрити таємниці і прагнути до чогось надзвичайно далекого і прекрасного. Соціальна ігрова діяльність є джерелом гармонійного розвитку, чудовим засобом для організації дозвілля та гарного настрою. Саме через призму соціальної ігрової діяльності дитина доторкається до уяви, руху, радості, здоров'я, пізнання.

Одним із основних завдань діяльності закладів відпочинку є створення умов для виховання особистості дитини в умовах соціальної ігрової діяльності. Це складна система програмного забезпечення закладів відпочинку, яка має за мету розширити світогляд та інтереси учнівської молоді, розвивати інтелектуальні, творчі, пізнавальні здібності дітей, їх організаторські, комунікативні, прикладні вміння, навички, самостійність, сприяти розвитку емоційної сфери дитини, умінь її рефлексії, створити умови для самовираження особистості, розкриття її власного “Я”.

Для виявлення реальних можливостей соціальної гри у формуванні й розвитку соціально-значимих особистісних якостей пропонується тенденція розглядати соціальну гру не ізольовано від інших виховних впливів (різні види діяльності, відносини, спілкування), а визначити її місце в їхній системі.

Дослідники підкреслюють, що в соціальній грі важливе почуття міри, щоб своєю емоційністю вона не змогла “перетягнути на себе” (Т.Коннікова), затьмаривши суспільно-значимі мотиви діяльності. Що функція соціальної гри полягає в ролі “прискорювача” (С.Шмаков), тобто вона робить більш чіткою мету, на певнім етапі допомагає прискорити процес “дозрівання суспільної думки”, “сприяє чіткій самоорганізації й взаємодії” (О.Газман), а потім стає тлом для різноманітної суспільно-корисної діяльності.

“Гра має важливе значення в житті дитини, писав О.Макаренко, – має теж значення, яке в дорослого має діяльність, робота, служба. Яка дитина в соціальній грі, такою вона буде багато в чому, коли виросте” [5].

Доведено, що виховання майбутнього діяча проходить перш за все у соціальній грі. Значить соціальна гра – це ключ в організації виховання учнівської молоді. Соціальна гра –

школа підготовки до праці. В ній виробляється спритність, витримка, адекватність. Це – школа спілкування для дитини.

Важливим моментом соціальної гри є її організаційно-педагогічні засади.

Рекомендуємо такі *види ігрової діяльності*:

- соціальні ігри-знайомства;
- одноразові соціальні ігри, соціальні ігри-жарти;
- пізнавальні, інтелектуальні соціальні ігри;
- соціальні ігри в приміщенні, соціальні ігри при поганій погоді;
- соціальні ігри-масовки, соціальні ігри-пісні, соціальні ігри-танці;
- соціальні ігри на свіжому повітрі, соціальні ігри на пляжі, у воді;
- соціальні ігри у транспорті;
- рухливі соціальні ігри;
- соціальні ігрові програми та соціальні ігрові естафети.

Вибираючи в яку соціальну гру пограти, педагог повинен орієнтуватись на вікові та індивідуальні особливості учнівської молоді, бажання та настрої дітей, умови проведення та наявність необхідного інвентарю та обладнання, тобто на конкретні ситуації.

Рухливі соціальні ігри забезпечують радість руху, дають заряд бадьорості, знімають втому і одночасно забезпечують дружні відносини, формують дитячий колектив.

Пізнавальні соціальні ігри – дають можливість для “гімнастики” розуму, перевіряють і збагачують знання учнівської молоді.

Музичні соціальні ігри – розвивають ритміку і пластику, розширюють музичний кругозір.

Соціальні ігри-забави – дають простір для творчого самовираження.

Соціальні ігри-вправи – перевіряють можливості дітей, формують загальнолюдські якості [8].

С.Шмаков також рекомендує звернутись до особистого соціального ігрового досвіду учнівської молоді, дати можливість кожній дитині поспробувати себе в ролі організатора соціальної гри. Важливо проявляти творчу ініціативу, що дасть можливість розширювати тематику соціальних ігор, викликати в учнівської молоді інтерес до них.

Мета, способи, місце проведення соціальних ігор дуже різноманітні, вони відрізняються між собою за змістом та методикою проведення.

Важливим моментом роботи з соціальними іграми є обізнаність з їх структурою. Кожна соціальна гра переслідує певну мету, яка вказує напрям розвитку дитини (сенсорний, фізичний, соціальний, інтелектуальний, емоційний ситуацію соціальної гри, що включає місце, атрибути, статевий та віковий склад учасників; правила (або хід) соціальної гри.

У структуру соціальної гри як діяльності, незалежно від типу чи виду, органічно входить мета, планування, реалізація мети, а також аналіз результатів, в яких особистість реалізує себе як суб’єкт. Мотивація соціальної ігрової діяльності забезпечується її добровільністю, можливостями вибору та елементами змагальності, задоволення потреби у самовираженні, самореалізації.

У структуру соціальної гри як процесу входять:

- ролі, взяті на себе гравцями;
- ігрові дії як засіб реалізації цих ролей;
- ігрове використання предметів, тобто заміна реальних речей ігровими, умовними;
- реальні відносини між гравцями;
- сюжет (зміст) – область дійсності, що умовно відтворюється у соціальній грі.

Організуючи соціальну ігрову діяльність, потрібно також пам’ятати і про такі педагогічні умови її організації як:

- вік учасників;
- функції гри: розважальну (це основна функція гри – розважити, принести задоволення, захопити, пробудити інтерес); комунікативну: засвоєння діалектики

спілкування; самореалізація у соціальній грі як полігоні людської практики; ігротерапевтичну: переборювання різноманітних труднощів, що виникають у інших видах діяльності; діагностичну: виявлення відхилень від нормативної поведінки, самопізнання у процесі соціальної гри; корекційну: внесення позитивних змін у структуру особистісних показників; міжнаціональної комунікації: засвоєння єдиних для усіх людей соціально-культурних цінностей; соціалізація: включення у систему громадських (суспільних) відносин, засвоєння норм людського співіснування;

- організатору дитячої соціальної гри необхідне вміння обирати потрібну соціальну гру залежно від обставин та умов проведення.
- соціальна ігрова діяльність базується на основі систематичного підходу.
- педагог повинен здійснювати оптимальне педагогічне керівництво соціально ігровою діяльністю учнівської молоді на основі методичної поетапності доцільного добору методів та форм роботи.
- система соціальних ігор повинна відповідати запитам учнівської молоді даної вікової категорії.
- потрібно, щоб соціальні ігри були зрозумілими, доступними і цікавими для дітей.
- успіх кожної соціальної гри залежить не лише від її вмілого вибору, але й від того, як вона проводиться.

Висновки. Отже, аналіз досліджень науковців та власний доробок дає змогу зробити висновок про те, що важливою умовою підвищення ефективності організації соціальної ігрової діяльності є формування такої системи педагогічних умов, яка б забезпечувала оптимальне застосування її в організації соціальної ігрової діяльності.

Соціальна гра – це своєрідна пізнавальна діяльність соціально-культурного характеру, яка дозволяє дитині трансформувати на себе соціальний досвід і навчатися перетворювати світ. Соціальна гра – це така форма життєдіяльності дитини, об'єктивні властивості якої еквівалентні реалізації й актуалізації сутнісних потреб і можливостей особистості.

Дослідники соціальної гри відзначали її багатовекторний вплив на дитину – зв'язок із фізичним розвитком, удосконаленням психічної сфери, вихованням і навчанням, підготовкою підростаючого покоління до майбутньої трудової діяльності тощо.

Організуючи соціальну ігрову діяльність необхідно враховувати усі педагогічні умови її організації. Універсальність, всеосяжність соціальної гри сприяє гармонійному розвитку учнівської молоді. Соціальна гра є доступною для дітей формою соціального життя, природним способом орієнтації у моральних стосунках і засвоєнні норм поведінки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аникеева Н.П. Воспитание игрой: Книга для учителя. – Новосибирск, 1994. – 144с.
2. Грицак В. Б. Дитина щаслива в грі: Навчально-методичний посібник / В. Б. Грицак, Л. К. Мотрич. – К.: Науковий світ, 2003. – 70 с.
3. Эльконин Д.Б. Психология игры. – 2-е изд. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 360с.
4. Жуковская Р. Н. Игра и ее педагогическое значение. – М.: Педагогика, 1975. – 108с.
5. Макаренко А.С. Педагогические сочинения в 8 т. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 8. – 452с.
6. Махов В.А. Теорія і методика навчання рухливих і спортивних ігор: Навчально-методичний посібник. – К.: ІЗМН, 1996. – 160с.
7. У світі дитячої гри: (На допомогу організатору дитячого дозвілля) / За загальною редакцією Н.Олійник, Т.Майданюк, Х.Кметь. – Тернопіль: Збруч, 2006. – 136с.
8. Сухомлинський В.О. Избранные педагогические сочинения: В 3-х т. – М.: Педагогика, 1979. – Т.1. – 560с.
9. Шмаков С.А. Каникулы. Прикладная энциклопедия. – М.: Новая школа, 1997. – 128с.

ПРОБЛЕМИ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ В ІСТОРІЇ ЗАРУБІЖНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Моральність людини і суспільства – вічна проблема всього людства на протязі його історії. В роботі розглянуті питання морального виховання в історії світової педагогіки, починаючи із Стародавнього світу і до сьогодення. Зокрема це погляди Сократа, Аристотеля, Я. Коменського Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці, К. Ушинського та інших. Звернено увагу на пріоритети морального виховання, дослідження науковців з цих питань.

The morality of the man and society had ever been the most important problem of the mankind during its history. In this articles the problems of moral upbringing in the history of the world pedagogy since ancient times till nowday had been solved. For example, there are views by Socrat, Arystotel, I. Komenskiy, J.-J. Roosso, I. Pestalotstsy, K. Ushinskiy and others. The attention was payed to the moral upbringing in the modern system investigations of scientists in these questions.

Передова частина людства у всі історичні епохи розвитку людської цивілізації ставила проблеми моральності життя суспільства й особистості, морального виховання як пріоритетні основи і завдання держави та людини.

Учені-філософи Стародавнього світу Сократ, Платон, Аристотель, Конфуцій та інші розробляли різноманітні гіпотези, концепції, методики щодо виховання взагалі, морального зокрема. Так, Сократ, розглядаючи людину як носія доброго начала від природи, вбачав головну мету педагогічної діяльності у звільненні людського інтелекту від негативних зовнішніх впливів, створення гармонійної єдності живих потреб і здібностей людини, які розвиваються інтересом до знань. Він закликав відмовитися від примусу і насилля у вихованні, визнавав діалогічну бесіду і переконання найдієвищими засобами впливу на дитину[3].

Аристотель казав про три сторони людської душі, кожна з яких вимагає особливого впливу. Тому він виділив три напрями виховання – фізичне, моральне і розумове, що складає одне ціле. Філософ бачив мету виховання в гармонійному розвитку всіх сторін душі, тісно пов'язаних з природою, але особливо важливим вважав розвиток вищих сторін – розумової і вольової, бо в нашій владі бути моральними чи порочними людьми. “Моральність – набута якість душі”. В його “Етиці” стверджується, що неможна бути доброю людиною поза природою. Доброчинність надається нами від природи. Нам надається лише можливість її набути. Він розглядав два види доброчинності: – у розумної частини душі це інтелектуальні доброчинності (мудрість, розумність, благочинність); – в афективній частині душі – це етичні або вольові доброчинності, доброчинності характеру. Перші набуваються людиною шляхом навчання, а етичні – шляхом виховання, яке створює в людині добрі звички. Аристотель детально розглядає доброчинності характеру. Він визначає етичну доброчинність як “середину двох пороків”, тобто надлишка і недостатка чогось. Філософ пов'язує етику з політикою, бо “для громадського виховання необхідні закони, а для хорошого – необхідні хороші закони” [5: 135 – 150]. Погляди Аристотеля мали великий вплив на стародавню педагогіку і подальший розвиток педагогічної науки.

У стародавньому Китаї складався педагогічний ідеал, який передбачав виховання начитаної, зовнішньо ввічливої, поважної до старших (особливо старих людей), з внутрішнім самокеруванням людини, яка вміє “зазирнути глибоко в себе і встановити світ і гармонію в своїй душі”. В основі філософії Конфуція були загальнолюдські ідеї і соціальні погляди. Він розглядав виховання, моральне самовдосконалення як важливі фактори людського буття. Досконало вихована людина повинна мати високі якості: благочинність, прагнення до

істини, правдивість, повагу, багату духовну культуру. З його трактату “Бесіди та судження”: “Якщо не можеш вдосконалюватися сам, то як ти зможеш вдосконалювати інших людей?”.

Видатні зарубіжні педагоги XVII – XX століть заснували і розвивали основні положення теорії і практики виховання, завдання, принципи, методу.

Ян Амос Коменський – видатний чеський педагог XVII століття, засновник наукової педагогіки в роботах “Велика дидактика”, “Материнська школа”, “Правила поведінки дітей”, “Про культуру природних дарувань”, “Закони добре організованої школи” та інших будував теорію навчання і виховання на принципах гуманізму, демократизму, природовідповідності, оптимізму. Він вчив, що людина – “найдосконаліше, найпрекрасніше створіння”, “чудовий мікрокосм”, гармонія тіла і душі. Підкреслював, що “людина має розум, щоб розрізняти, і волю, щоб обрати все, що тільки є хорошого чи дурного” [1: 250]. Цілі розділи у “Великій дидактиці” він присвячував проблемі морального виховання: “Метод вдач”, “Метод навчання благочестя”, “Про шкільну дисципліну” тощо.

У роботі “Материнська школа, або Про турботливе виховання молоді в перші шість років” Коменський підкреслював, що до дітей “треба відноситися з найбільшою турботливістю”, треба перш за все привчати дітей до благості, потім – до добрих вдач або добродіянь, нарешті – до більш конкретних наук... до всього, необхідного для життя” [1: 207].

Виховання повинно починатися з раннього дитинства: “ 1) навчити основам релігії; 2) вдачам і добрим почуттям: поміркованості, охайності, поважності, запобігливості, говорити правду, справедливості, благочинності, привчати до праці конче потрібно, терпінню (вміти стримувати пристрасті), гуманності, культурі спілкування, достоїнності, стриманості і скромності” [1: 210 – 211]. У розділі IX “Як треба вправляти дітей в моральності і добродіянь” серед добрих моральних якостей дитини називаються працелюбність, діяльність, послух, дисциплінованість. “Дійсно сказано: хто буде вирости без дисципліни, постаріє без добродіянь” [1: 231]. Розкривається зміст і методика виховання у дітей окремих добродіянь [1: 232 – 237], важлива роль прикладу поведінки вихователів, систематичного привчання дітей до корисної діяльності, виконання моральних правил і норм, дитячої гри тощо.

Основою педагогічної системи французького педагога Ж.-Ж. Руссо були принципи: – гуманізму (глибока любов до дитини, безмежна повага до її природи); – природовідповідності (у вихованні треба слідувати за природою дитини, врахувати її вікові особливості); – свободи (фізична, духу, в діях і вчинках); – індивідуального підходу до дітей (дитина має все від природи, треба лише розвинути цінні якості в ній, треба знати дитину). Це були основи теорії “вільного виховання”.

У праці “Еміль, або Про виховання” Руссо зробив спробу виділити чотири періоди в розвитку людини від народження до повноліття, накреслити завдання для кожного з них. Так, вік дитини від 15 до повноліття він вважав періодом “бурі пристрастей”, морального і статевих виховання, розуміння призначення жінки в суспільстві, нагромадження морального досвіду. Засуджував покарання, ганьбу, підвищені вимоги до дитини, не допускав порівняння її з іншими дітьми. До дітей треба використовувати метод “природних наслідків”, щоб дитина сама відчувала результат своїх неправильних дій і виникаючих через це шкідливих наслідків для неї. Велика роль вихователя, який повинен направляти вихованця, дати йому загальнолюдське виховання.

Незважаючи на недоліки (ідеалізація природного розвитку дітей, захоплення теорією вільного виховання, намагання ізолювати дитину від сім’ї, соціального середовища інші), педагогічна система Ж.-Ж. Руссо була пройнята демократизмом, ненавистю до соціальної нерівності людей, протестом проти мертвої схоластичної середньовічної школи і виховання.

Демократ за своїми поглядами швейцарський вчений і педагог-вихователь Й.Г. Песталоцці бажав “для останнього найбільш важливого зробити можливим правильний розвиток фізичних, розумових та моральних здібностей”. Він вважав, що загальна мета виховання – виявлення в дітях людяності, яка досягається шляхом гармонійного розвитку у дитини всіх її природних здібностей.

Песталоцці один з перших в педагогіці поєднав теоретичні дослідження з практичною виховною роботою в дитячих виховних закладах. У творі “Лінгард і Гертруда” він розвинув ідею про гуманний характер виховання, доброзичливе відношення до дітей, прищеплення їм співчуття до людей як основи їх розвитку. В практичній педагогічній діяльності він намагався поєднати виховання і навчання дітей з їх посильною працею на виробництві, використовував виховну роль колективу... Педагог писав: “Було важко привчати до регулярної праці дітей, які звикли до жебрацтва і бездіяльності... Ще більше труднощів представляє досягнення моральних кінцевих цілей”. Він вчив поважати гідність дитини, організовував участь дітей в добрих справах для інших людей, намітив шляхи морального виховання на принципі народності, як складову всебічного розвитку дитини і підготовки її до повноцінного життя. Основними чинниками виховання вважав працю, простоту, взірцевий порядок і дисципліну, вправлення дітей у моральних вчинках, сім'ю і добру матір. Мета морального виховання – розвиток у дітей діяльної любові природно до матері, а від неї – до оточуючих людей.

Велике значення для морального виховання дітей має особистий приклад вчителя, вихователя, батьківської любові дорослого до дітей. У своїх вихованців він розвивав поняття про обов'язок, право, справедливість, виходячи з їх знання середовища життя. Песталоцці дійсно все своє життя присвятив обездоленим дітям, будучи прикладом величезної людської енергії, любові до дорослих і дітей, особливо бідних. “Все для інших – нічого для себе” – слова, написані на його пам'ятнику, є найкращою характеристикою його подвижницької педагогічної діяльності[3].

Основою педагогічної системи російського педагога XIX століття К.Д. Ушинського є принцип народності, бо народ має право і повинен мати школу і виховання на рідній мові, побудованих на національних засадах. Про це свідчать його роботи “Про народність в громадському вихованні”, “Про користь педагогічної літератури”, “Людина як предмет виховання” та інші. Метою виховання повинно бути виховання морально правильної людини, яка повинна бути корисною суспільству. Моральне виховання невідривно пов'язане з розумовим і трудовим. Починати його слід з найменшого віку і здійснювати постійно і систематично. Першочергові завдання – формування патріотизму і гуманізму, чесності, любові до праці, дисциплінованості. Головні засоби морального виховання: навчання, переконання, трудова діяльність, власний приклад батьків і вчителів тощо. Цілий розділ в одній із робіт вчений назвав “Моральне і педагогічне значення звичок” [4: 47 – 51], бо “добра звичка є моральний капітал, покладений людиною в свою нервову систему, капітал цей зростає беззупинно... звичка є основа виховної сили, рычаг виховної діяльності”. Цікава робота Ушинського і про виховання почуттів, зокрема подолання впертості у дитини, бо з почуттів дитини вихователь повинен судити про успіхи “морального виховання, вимагати від вихованця мати владу не над почуттями своїми, але над своїми вчинками” [4: 73]. Необхідною умовою морального виховання, вказував Ушинський, є формування у дітей правильних уявлень про роль і значення праці в історії суспільства, в розвитку і житті людини. Праця повинна бути постійною, наполегливою, любимою, переборювати труднощі і страждання, ідеалом здорового виховання стверджував педагог в роботі “Праця в її психічному і виховному значенні”.

І як рекомендація Ушинського всім вихователям: “В школі повинна панувати серйозність, що допускає жарт, але не перетворюючи всю справу на жарт, ласкавість без притомності, справедливість без присікування, доброта без слабості, порядок без педантизму і головне постійна розумна діяльність. Тоді добрі почуття і прагнення самі собою розвинуться в дітях, а зародки дурних нахилів, набуті, мабуть, раніше, потрохи згладяться” [4: 77].

Великий польський педагог-гуманіст XX століття Януш Корчак в роботі “Як любити дитину” підкреслював, що “багатство вихователя – число і вага проблем, які його тривожать” [2: 19]. Серед цих проблем питання морального виховання дитини. Для цього перш за все потрібне “ідейне середовище”: “Сила його не в твердості духу, а в польоті, пориві, русі. Тут

твориш сам, не чекаючи. Немає наказу є добра воля. Немає догм є проблеми... Стримуючий початок тут – відразу до грязі, моральний естетизм... Терплячість тут не половинчастість переконань, а повага до людської думки... ідейне середовище – добрий ґрунт під посів активних дітей” [2: 28]. Педагог закликав вивчати індивідуальність дитини, враховувати її особливості розвитку: “Дитина – це сто масок, сто ролей вільного актора... Наївна і хитра, покірنا і надмінна, кротка і мстива, благовихована і шаловлива, вона вміє так до пори часу затаїтися, так замкнутися в собі, що вводить нас в оману і використовує в своїх цілях” [2: 31]. “Духовна основа людини – відповідальність перед життям в цілому” [2: 49]. І рекомендує вихователям: “Пізнай себе перш, ніж захочеш пізнати дітей... Дітей немає – є люди, але з іншим масштабом понять, запасом досвіду, іншими захопленнями, іншою грою почуттів” [2: 55]. Вихователь, “дозволь дітям помилятися і радісно прямувати до виправлення” [2: 85]. “Сердитий погляд вихователя, похвала, догана, жарт, порада, поцілунок, казка в якості нагороди, словесне заохочення – ось лікувальні процедури, які треба призначати в малих і великих дозах, частіше чи рідше, залежно від даного випадку і особливостей дитини” [2: 97].

Деякі основи поглядів видатних педагогів на проблеми морального виховання викладені стисло в таблиці 1.

Таблиця 1.

Педагоги	Моральні якості людини	Методика виховання
1. Аристотель	“Моральність – якість душі”, добродійність, мудрість, воля	Розвиток природних задатків добродійності, зв'язок етики з політикою
2. Коменський	Благість, гуманність, поміркованість, дисциплінованість, терпіння, достойність, скромність	Турбота про дітей, привчання, дитячі ігри, індивідуальний підхід, приклад вихователів
3. Руссо	Гуманізм, моральність, стриманість, культура статевих взаємин, повага до жінки	Природовідповідність і свобода виховання, індивідуальний підхід, метод природних наслідків, приклад і роль вихователя
4. Песталоцці	Людяність, співчуття, працелюбність, колективізм, справедливість, відповідальність	Гуманний характер вихователя, доброзичливість до дитини, вправлення, організація добрих справ і праці дитини, приклад вихователя
5. Ушинський	“Морально правильна корисна суспільству людина”, патріотизм, гуманізм, працелюбність, чесність, дисципліна, “влада над вчинками”	Народність, виховання в праці, ласкавість, справедливість до дітей, “доброта без слабкості, порядок без педантизму”, індивідуальний підхід
6. Корчак	Гуманізм, активність, “відповідальність перед життям в цілому”, працелюбність, творчість, взаємодопомога	“Ідейне середовище”, добра воля, повага до людської думки, індивідуальний підхід, вправлення, заохочення, “казка як нагорода”

ЛІТЕРАТУРА:

1. Коменський Я. А. Избранные произведения: В 2 т. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1. – 476 с.
2. Корчак Я. Педагогическое наследие. – М.: Педагогика, 1990. – 272с.
3. Лемківський М. В., Микитюк О. М. Історія педагогіки – Харків: “ОВС”, 2002. – 240с.
4. Педагогические идеи К. Ушинского. – М.: Знание, 1971. – 80с.
5. Чанышев А.Н. Аристотель. – М.: Мысль, 1981. – 200 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ У ПІДЛІТКІВ

У статті розкривається важливість зростаючого досвіду спілкування особистості у колективі та сумісній праці.

The article dwells upon the importance of the growing experience of personal communication in a social group and in cooperative work.

Постановка проблеми та актуальність дослідження. Актуальність дослідження полягає у рішенні визначених нами протиріч. З одного боку, – це завдання, які поставлені Державною національною програмою “Освіта” про розвиток творчої особистості “здатної до сприйняття комунікативного простору”, що виступають стержневою основою організації діяльності педагогічного закладу. З другого боку, – це недостатня підготовленість сучасних вчителів та практичних психологів до реалізації особистісного підходу потенціалу підлітків у багатонаціональному просторі його спілкування. Формування особистості, його соціалізація здійснюється завдяки позитивній комунікації. Ось чому виникає актуальність даної статті.

Ступень дослідження проблеми. Аналіз теоретичних робіт показує, що підлітковий вік – це найбільш складний і бурхливий період у формуванні особистості, який характеризується глибокими змінами у взаємодії з навколишнім світом. Видатними психологами встановлено підлітковий вік як сенситивний період початку інтенсивної соціалізації особистості, яке детерміноване процесами стилів спілкування. Так, Г.С.Костюк писав: “Засвоєння широких і глибоких знань про природу і суспільство вносить якісні зміни в пізнавальні інтереси підлітків. Під впливом зростаючого досвіду спілкування у колективі та сумісній навчальній праці, а також внаслідок розширення громадських зв'язків і відносин учнів як у школі, так і поза її межами у них поглиблюється суспільні мотиви навчання та намагання до дружби і спілкування з другом”. (Г.С.Костюк. – Психологія. – К.: Рад. школа, 1968. – С. 658).

Дослідження вітчизняних вчених (О.М.Дьяченко, 1986; І.Ю. Кулагина, 1997; В.А.Романець, 1998, 2003) показали роль та значення рефлексійного спілкування у структурі креативного процесу, її функції у психічному розвитку підлітка. Проблема педагогічної взаємодії та її психологічних наслідків у розвитку учнів розкрита в роботах Л.С.Виготського (1972), В.В. Давидова (1992), А.В.Запорожця (1986), Л.С. Рубінштейна (1989), Д.Б. Ельконіна (1999). Дослідники психологічних механізмів та основних прийомів розвитку комунікативних стосунків у дітей шкільного віку виділяють певні труднощі щодо формування таких механізмів як ідентифікація, емпатія та рефлексія (В.В. Давидова, 1992; В.С. Мухіна, 1988); своєрідність використання активних методів навчання – соціально-психологічний тренінг у розвитку комунікативності особистості представлено у багатьох психологічних дослідженнях (О.М. Дьяченко, 1986, 1999; С.Д.Максименко, 2005; В.Маценко, 2004, Л.А.Петровська, 1996 та інші).

Проблема рефлексійного спілкування є однією із популярних тем наукового дослідження сучасної психології. Достатньо звернути увагу на статті, що публікують у спеціальних психологічних, соціологічних та педагогічних журналах. Так, А.В. Батаршієв пише: “у психологічній літературі найбільш прийнятним терміном для позначення розуміння спілкування можна вважати “рефлексійне спілкування”.

Дослідження вітчизняних літературних джерел показує, що використання рефлексивного спілкування найчастіше використовують у рамках промислових, педагогічних, спортивних та наукових видах діяльності. Експериментальне дослідження рефлексії ведеться у вивченні соціальної перцепції у групових процесах, а тому, за висловом А.В.Батаршева, цей термін інколи використовують як “взаєморозуміння”, “міжособистісне

пізнання”. Проте все частіше “рефлексія спілкування як науковий термін використовується самостійно і стає предметом спеціального дослідження.

Проведений нами аналіз сучасних досліджень з проблеми рефлексійного спілкування показує, що автори проводять дослідження у трьох напрямках: інтелектуальному, особистісному і комунікативному. Різні аспекти цих напрямків представлені у багатьох філософських, соціологічних, психологічних та педагогічних роботах (Г.М. Андрєєва, П.В. Баранов., Р.Бернс, О.О. Бодальов, І.С. Кон, Н.В. Крогіус, Х. Міккін та інші).

Методологічною та теоретичною платформою у визначенні цього поняття прийнято вважати роботи М.М. Бахтіна, а для використання логіко-методологічного підходу в дослідженнях рефлексивних структур частіше використовують роботи І.Є. Берлянда та В.А. Лефевра.

За думкою І.Є. Берлянда, “рефлексія не тільки потребує для власного формування культури спілкування, вона сама і є суть спілкування” у такому розумінні як “відношення до себе як і до іншого і відношення до себе як до іншого”.

Теоретичний аналіз сутності поняття, “рефлексія спілкування” дає змогу орієнтуватися досліднику у головних признаках цього поняття. Ось чому наш підхід до визначення суттєвих признаков “рефлексивного спілкування” був звернений до філософських джерел. Так, в роботах Ф.Є. Василюка рефлексія розглядається як один із рівнів функціонування свідомості. На рівні рефлексії свідомість діє “як активний Спостерігач, що охоплює свою власну активність. І Спостерігач, і Спостерігаєме володіють активністю, суб'єктною природою. Методологічною основою цього процесу автор визначає активність свідомості (“у мені”, і активне усвідомлення переживання (“зі мною”). З цього можна зробити висновки, що аналізуючи внутрішню роботу з метою подолання критичних життєвих криз та ситуацій, суб'єкт робить намагання пережити ситуацію на свідомому рівні завдяки психологічним механізмам рефлексії. Далі автор зазначає, що “діяльність переживання усвідомлюється як така, що рефлексивно переосмислюються її умови, позиції суб'єкта, внутрішні цілі, намагання, і завдяки цьому створюється можливість людини здійснити творчу переорієнтацію у певній ситуації”.

Спочатку одним із основних контекстів вивчення рефлексії у вітчизняній психології є мислення (Г.О. Балл, В.В.Давидов, В.С. Лазарев, С.Д. Максименко та інші). Так, наприклад, за думкою В.В. Давидова і О.З. Зака, як формальна, так і змістова рефлексія є “процесом співвідношення засобів своєї діяльності із особливостями умов, в яких ці дії потрібно виконувати”. Коли людина вирішує задачу, то вона, за думкою авторів, використовує або контрольну, або конструктивну функцію рефлексії.

Цікавим для нашого дослідження є результати пізнання психологічних механізмів, що виконав О.О. Тюков. Він визначив рефлексію як “свідомий діяльніший процес, який у самих різноманітних формах створює суб'єктивну інобуття (рос. инобытие). Він визначає основною функцією рефлексії – це розвиток діяльності і мислення. Автор підкреслює, що “психологічний процес розвитку здійснюється завдяки роботі індивідуальної свідомості і потім, завдяки послідовного оформлення результатів цієї роботи у формі дискусійного мислення”.

Аналіз цієї роботи надає нам можливості визначити, що рефлексія тісно пов'язана з такими сферами як свідомість і мислення. Свідомість, згідно ствердження О.О. Тюкова, констатує протікання рефлексії як природного процесу. Мислення штучно визначає і оформлює його здійснення через використання культурних засобів.

Рефлексивний підхід – процес виходу “за рамки залишеної діяльності і звернення до неї як до певного змісту, яке потрібно зрозуміти. Умовою його є “розірвання” у загальній структурі діяльності, неможливість її подальшого здійснення у плані простої репродукції”. Іntenціональність – суб'єктивна направленість на уявлення і побудову цілісного смислу рефлексивної діяльності. В інтенціональності свідомість здійснюється як на особистісному рівні, так і на узагальненні цінностей, орієнтованих навколишнім середовищем.

Аналіз дослідженого теоретичного матеріалу з проблеми рефлексії дозволяють зробити наступні висновки:

1. Сучасні дослідження рефлексії у соціальній, педагогічній і віковій психології описують типи рефлексії як:

- а) рефлексія в області мислення (інтелектуальна або логічна рефлексія);
- б) рефлексія в області самосвідомості (особистісна рефлексія);
- в) рефлексія спілкування (розуміння себе та іншого у інтерактивних процесах спілкування).

2. Рефлексія спілкування визначається як складна система рефлексивних відносин, які виникають і розвиваються в процесі міжособистісної взаємодії. Вона виконує три функції:

- а) пізнавальну;
- б) регулятивну;
- в) розвиваючу.

3. У структурі рефлексії у спілкуванні можна визначити наступні компоненти:

- а) комунікативна або особистісно-комунікативна рефлексія як рефлексія “Я”;
- б) соціально-перцептивна як рефлексія іншого “Я”;
- в) рефлексія ситуації, або рефлексія взаємодії.

Формування нового суспільства, спрямованого на гуманізацію і розвиток соціально-економічного зростання громадян України висуває нові вимоги до людини, яка повинна бути не тільки освіченою, але і мати сформовані комунікативні уміння. Отже, особливої уваги набувають наукові розробки та методичні рекомендації щодо формування комунікативних вмінь та якостей особистості незалежно від того, яку посаду вона очолює і яку професійну діяльність вона виконує. Звертаючись до психологічних досліджень, ми змогли визначити згідно класифікації “Загальної характеристики психофізичного розвитку” А.О. Смірнова, що підлітковий вік для людини є сенситивним у формуванні культури спілкування та розвитку комунікативності. Вчений пише: “Поряд із переїздами у інтелектуальній сфері підлітка, ми спостерігаємо пробудження критичного мислення у виборі партнера спілкування. ...Зовнішні переїзди у тілі, так легко підмічаються самим підлітком і в значній мірі в його свідомості стираються різниці між ним і дорослим. Вказані психофізіологічні зміни підвищують його в його ж очах. У підлітка з'являється інтерес до свого соціального “Я”. Підліток стає особливо чуйним до будь-якої оцінки його особистості (яке безпосередньо здійснюється у спілкуванні). Гордість, гідність, або і гонористість з'являється у манерах поведінки та стилі його спілкування”.

Пілотажне дослідження дало змогу простежити різницю між підлітками з девіантною поведінкою та підлітками з просоціальною поведінкою передусім по емоційно-вольовій та когнітивним складовим щодо їх компетентності, щодо поведінкової, то вона є наслідком когнітивного та емоційно-вольового компонентів. Показники комунікативної поведінки відтворюють готовність підлітка до формування рефлексивного спілкування.

Діагностування проводилось за такими методами: тестування за допомогою модифікації методики Е.Б. Фанталової “Вивчення мотивації і внутріособистісних конфліктів” (Л.С. Колмогоров, Д.В. Каширський), тест “Неіснуюча тварина”, тест діагностування рівня шкільної тривожності Філліпса, тест комунікативної компетенції Michelson L. (N. Y., 1983), переклад Ю.З. Гільбуха, методики діагностики самооцінки Н.М. Пейсахова; анкетування з використанням спеціальної анкети “Вивчення пізнавальних і загальноосвітніх потреб у спілкуванні”; стандартизоване спостереження взаємодії за методикою Р. Бейлза, цілеспрямоване спостереження і тематичні бесіди. Було встановлено, що частіше внутріособистісний вакуум спостерігається у “приятному відпочинку”. 43,9% підлітків вважають для себе доступною, останні 56,1% визначили це як особистісна проблема. 17,6% учнів визначили рішення цієї проблеми – організація доступності технічного зв'язку, та зв'язку комунікативного обміну інформаціями на спеціально організованих міроприємствах у школі.

67,5% підлітків відмітили вакуум у особистісному спілкуванні. Діти визначали, що їх погано розуміють дорослі. Розбіжність тестових оцінок між “доступним” і “значимим” у сфері спілкування превисила критичну значимість восьми балів.

35% підлітків відчуває внутрішній вакуум в сфері “пошуку і насолоди прекрасним”, більш як 17% – у сфері порозуміння з вчителями.

Підводячи підсумки результатів діагностичного дослідження по сформованості комунікативної поведінки у підлітків, ми визначаємо:

ціннісні орієнтації (матеріальні, духовні) мають головну роль у світогляді дитини і орієнтує її на стилі взаємодії з іншими людьми; моральний аспект у розвитку підлітка відіграє провідну роль у формуванні вміння комунікативно спілкуватися з іншими людьми, що різняться соціальним статусом;

відсутність рефлексивного спілкування свідчить про формування егоцентризму, з одного боку, а з другого, – розвитку авторитарного, імперативного стилю управління та взаємодії з іншими;

наявність розбіжності між “значимим” і “доступним” у ціннісних орієнтаціях, у внутрішньому конфлікті і у внутрішньому вакуумі детермінує прояв девіантної поведінки, не забезпечує умови формування комунікативності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бодалев А.А. Личность в общении. – М., 1983.
2. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1986.
3. Костюк Г.С. Психология. – К.: Радянська школа, 1968. – 658с.
4. Леонтьев А.А. Психология общения. – Тарту, 1974.
5. Петроваская Л.А. Компетентность в общении.

УДК 37.032

Г.М. Розлуцька

РОЛЬ ПОЛІКУЛЬТУРНОСТІ У ВИХОВАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті висвітлено роль полікультурності у змісті національного виховання. Головною ідеєю полікультурної освіти є принцип діалогу і взаємодії різних культур. Полікультурність сприяє сприйняттю національних та загальнолюдських цінностей та забезпечує самореалізацію особистості в умовах неоднорідних навчальних колективів.

The article is about the role of the idea of the polyculture in the content of the national education. The main idea of the polycultural education is the principle of the dialogue and cooperation of the different cultures. The polyculture favours to accept the national and universal-human value and provide the self-realization of the personality in the conditions of the different educational collectives.

Постановка проблеми. Основною проблемою сучасної української освіти є створення умов для виховання освіченого громадянина, здатного реалізуватися в умовах розмаїття людської спільноти. Сьогодні визначився новий підхід у національному вихованні – полікультурність, що передбачає позитивне сприйняття різних культур на підґрунті національної. Полікультурність претендує на визнання важливості її ролі у вихованні молодих українців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ідеї полікультурності знайшли своє відображення в основних державних документах про освіту: Державній національній програмі “Освіта” (Україна ХХІ століття), “Концепції 12-річної загальної середньої освіти”, “Концепції громадянського виховання” (2000 р.), “Національній доктрині розвитку освіти

України у ХХІ столітті” (2002 р.). Полікультурні компетенції включено до “Державного стандарту базової та середньої шкільної освіти” (2003 р.). Серед магістральних цілей і пріоритетів освіти визначено виховання людини демократичного світогляду, культури світу, яка поважає традиції інших народів та їхні культури.

Серед досліджень теорії та практики зарубіжної школи особливе місце посідає розгляд проблем полікультурної та глобальної освіти (М. Красовицький, Л. Голік, І. Тараненко). Розвиток педагогічної теорії і практики в зарубіжних країнах досліджують Н. Абашкіна, Г. Єгоров, В. Жуковський, Н. Лавриченко, О. Локшина, Б. Мельниченко, О. Овчарук, Л. Пуховська, середньої освіти в США, Англії, Франції, Німеччині – Г. Алексевич, Р. Беланова, А. Паринов, О. Рибак та ін.

Полікультурне виховання як соціокультурний феномен представлено у працях І. Беха, А. Бойко, Г. Васяновича, В. Сагарди, О. Савченко, О. Сухомлинської та ін. Розробка теоретичних засад полікультурного виховання, його соціокультурна зорієнтованість передбачають об’єктивне вивчення в даній галузі напрацювань зарубіжних педагогів. Важливим джерелом теорії і практики полікультурного виховання української учнівської молоді є історико-педагогічний аналіз полікультурних ідей.

Виклад основного матеріалу. У педагогічних дослідженнях спостерігається певна різноманітність у поглядах на поняття “полікультурність”. Американські вчені виділяють п’ять основних варіантів тлумачень. Прихильники першого підходу будують навчання за принципом “кожна людина – індивідуальна, неподібна на інших. Кожен заслуговує на повагу незалежно від своїх переконань і вірувань”, тут не враховується співпраця та визнання рівності. Найважливішими моментами наступного підходу є співпраця і толерантність, до уваги ж не беруться соціальні відмінності. Третій підхід сфокусовано на ідеї етнічної рівності і не береться до уваги соціальна, релігійна, расова, статева та ін. відмінності. Підтримка та захист груп різних за расовим, етнічним та релігійним складом, при ігноруванні расизму – головні акценти четвертого підходу до полікультурності. І п’ятий підхід, що, на наш погляд, найдосконаліший, вимагає справедливості і рівності для всіх і в усьому.

Основною ідеєю полікультурної освіти є принцип діалогу і взаємодії різноманітних культур, який передбачає, що найбільш повно власна культура усвідомлюється лише за умови взаємодії, діалогу різних культур, коли стають очевидними та зрозумілими особливості кожної окремої культури. У сучасних умовах взаємодія культур характеризується насамперед тим, що загальнолюдське допомагає усвідомити об’єктивну цінність “свого”, глибше зрозуміти його своєрідність (шляхом порівняння), виявити нові сторони функціонування і спрогнозувати розвиток. У процесі взаємодії культур зростає обсяг сприйнятих цінностей, отже, змінюється і сам характер сприйняття. Воно набуває більшої “далекоглядності”, вміння відобразити властивості об’єкта в усій його багатогранності, глибині. Ізольованість, прагнення до окремішності може спричинити поступову деградацію культури. Культура, що блокує контакти, зв’язки з іншими культурами, зберігає свою самотність досить дорогою ціною, бо може опинитися в результаті такої самоізоляції поза світовою культурою.

Аналіз педагогічних досліджень у галузі теорії і практики розвитку зарубіжної школи дозволяє стверджувати, що розповсюдження ідеї полікультурності в освіті у другій половині двадцятого століття здійснювалося в двох основних напрямках: 1) реформування або створення системи освіти для національних меншостей як для “традиційних” етнічних груп (тобто тих, які упродовж досить тривалого часу компактно проживають на території даної держави), так і для “нових меншин”, представлених новими співтовариствами іммігрантів. Головна мета вбачається в забезпеченні національним меншинам і їхнім культурам рівних можливостей розвитку, що, власне кажучи, і є метою полікультурної освіти; 2) виховання взаєморозуміння і толерантності між представниками різних етнічних (мовних, релігійних, культурних) груп у суспільстві, що досягається шляхом реформування змісту освіти і методів навчання для всієї системи освіти (а не тільки для національних меншин) [4: 12 – 30].

Акцентуючи увагу на взаємозв'язку полікультурного виховання і глобальної освіти як необхідної умови для збереження національної культури при входженні нації до світової спільноти, О. Ковальчук, Л. Голік у зміст поняття "глобальна освіта" вкладають концепцію, спрямовану на виховання нового перспективного типу світобачення, головним атрибутом якого буде усвідомлене право на власні погляди без обмеження інтересів інших людей і високий рівень відповідальності особи. Така освіта дасть чітке розуміння і національних питань, і проблем та перспектив глобального розвитку. Педагоги визначили єдиний для обох напрямків комплекс завдань, що відображає вселюдський характер культури як найвищий прояв національного і, на їхню думку, є єдиним на сьогодні у вихованні справжніх творців власної культури: 1) подолання поділу світу на ворогуючі блоки і країни; 2) зняття суперечностей між природою і людиною; 3) подолання розщепленого стану людської свідомості й душі через усвідомлення загальнолюдських цінностей; 4) реалізація тісного зв'язку національного і глобального моментів в освітньому процесі [2].

Триєдину систему полікультурного виховання школярів, що складається з: 1 – нагромадження позитивних інформаційно-теоретичних знань про свій народ та інші етноси, 2 – виховання позитивних емоційно-чуттєвих уявлень у ставленні до свого та інших народів, 3 – формування толерантних світоглядних установок, орієнтацій до представників інших народів та етнічних груп, – пропонує запровадити у сучасному навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи В. Присакар [3].

У підходах до визначення суті полікультурності серед педагогів різних освітніх напрямків існують певні відмінності, однак спільним є розуміння зорієнтованості полікультурності на збереження розвитку всього розмаїття етнокультурних реалій та адаптацію молоді до різних цінностей при існуванні відмінних культур. Серед завдань освіти в Україні Р. Агадуллін визначає: формування в учнів уявлень про розмаїття культур у світі й у нашій країні на основі розуміння і внутрішнього сприйняття рівноправності народів та рівноцінності їхніх культур, виховання позитивного ставлення до культурних відмінностей як чинника поступального розвитку світової цивілізації й самореалізації особистості; виховання представників усіх національностей на демократичних засадах взаєморозуміння, довіри й толерантності, готовності до позитивного діалогу; формування й розвиток умінь навичок взаємодії з носіями інших культур [1: 24].

На сучасному етапі розвитку педагогічної теорії і практики під полікультурною освітою розуміють освіту, спрямовану на збереження, розвиток і взаємодію усього різноманіття культурних цінностей, норм, зразків і форм діяльності, що існують у певному суспільстві, на передачу цього спадку молодому поколінню, виховання толерантності і вміння жити в полікультурному суспільстві.

Полікультурне виховання української молоді передбачає виконання таких завдань: оволодіння знаннями про культуру власного народу та формування позитивного ставлення до культурних проявів інших народів; формування уявлень про розмаїтість культур та виховання позитивного ставлення до культурних відмінностей; створення умов для інтеграції молоді у культури інших народів; розвиток умінь і навичок взаємодії з носіями різних культур; виховання молоді у дусі миру, терпимості, гуманного міжнаціонального спілкування, загальнолюдських цінностей.

Виховання представників усіх національностей на засадах демократичності передбачає врахування етнічних чи національних ознак. Неоднорідність навчальних колективів вимагає реалізації полікультурності як шляху до вироблення толерантності у стосунках між представниками різних груп. Ґрунтуючись на загальнолюдських цінностях, полікультурне виховання має на меті формування людини, здатної до ефективної життєдіяльності в багатонаціональному та полікультурному середовищі, такої, що розуміє та поважає прояви інших культур і вміє жити в мирі і злагоді з представниками різних народностей, національностей, вір, рас, класів тощо.

Визначальними для полікультурності є загальнолюдські та національні цінності. Одним з головних принципів співжиття людей, що визнають право іншої людини на власну

позицію, є толерантність. Толерантності між окремими особами вимагають і процеси глобалізації економіки та зростаючої мобільності, швидкий розвиток комунікацій, інтеграцій і взаємозалежності. Толерантність передбачає повагу, сприйняття та розуміння різних культур нашого світу, – форм самовиживання та самовиявлення людської особистості.

Полікультурне виховання має на меті формування людини, здатної до ефективної життєдіяльності в багатонаціональному та полікультурному середовищі, що розуміє та поважає прояви інших культур, характеризується вмінням жити в мирі і злагоді з представниками різних народностей, національностей, вір, рас тощо. Звідси можна виокремити завдання полікультурного виховання учнівської молоді: оволодіння знаннями про культуру власного народу та формування позитивного ставлення до культурних проявів інших народів; формування уявлень про розмаїтість культур та виховання позитивного ставлення до культурних відмінностей; створення умов для інтеграції студентів у культури інших народів; розвиток умінь і навичок взаємодії з носіями різних культур; виховання молоді у дусі миру, толерантності, гуманного міжнаціонального спілкування, загальнолюдських цінностей. Важливою умовою плідного співіснування та гуманістичної дії людей є глибоке знання власної національної культури та розуміння особливостей і традицій інших народів.

Враховуючи, що сучасне українське суспільство є полікультурним, багатомовним і поліконфесійним та складається з понад 130 народностей та національностей, полікультурна освіта найбільш повно відображає картину взаємин міжетнічних груп у соціальному середовищі, яку представляє багатонаціональна школа, яка і є реальною моделлю сучасної української школи. Позитивне сприйняття цього факту вимагає розгляд полікультурності як рушійної сили позитивного сприйняття людиною загальнолюдських цінностей і каталізатором у формуванні ставлення до інших людей. На основі розвитку уявлень про національність та власну належність до певної нації розвивається процес сприйняття кожним представником нації навколишнього світу крізь призму національної культури. Це стає підґрунтям для виховання у молоді вміння жити у мирі та злагоді з іншими людьми, поважати і любити людей, працювати для загального блага.

Висновки та перспективи подальших розвідок.

Вищенаведене дає підстави до наступних висновків. Полікультурність можна виокремити як один з основних принципів виховання, що створює передумови для інтеграції української культури в європейський та світовий простір через формування в дітей та молоді відкритості, толерантного ставлення до відмінностей оточуючого світу. Принцип діалогу і взаємодії різних культур, як основа полікультурності допомагає зрозуміти своєрідність національних особливостей та виявити нові сторони і спрогнозувати подальший розвиток у світовій культурі. Полікультурність у навчально-виховному процесі має стати чинником створення оптимальних умов міжособистісного розвитку в багатонаціональних учнівських колективах.

Звичайно, дане дослідження не може охопити всіх аспектів полікультурності у змісті виховання. На нашу думку перспективними для досліджень є вирішення проблем методичного забезпечення виховного процесу в полікультурному контексті, розробка моделей виховних систем з урахуванням етнічної специфіки кожного регіону України, розробка виховних заходів для різновікових груп вихованців з урахуванням багатонаціональності учнівських колективів та ін.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Агадуллін Р.Р. Полікультурна освіта: методолого-теоретичний аспект // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 3. – С. 18 – 29.
2. Ковальчук О.С., Голік Л.О. Теорія і практика полікультурної освіти в сучасній школі Росії: Наук.дослідження. – Луцьк: Надстир'я, 2003. – 176 с.
3. Присакар В.В. Виховання міжетнічної толерантності у структурі морально-духовного розвитку школяра // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Зб. наук. праць. – Кн. I. – К.: Інститут проблем виховання АПН України, 2002. – С.138 – 145.

4. Розлуцька Г.М. Зміст шкільних підручників як фактор полікультурного виховання молодших школярів у Закарпатті (1919 – 1939 рр.): Монографія. – Дрогобич: Коло, 2005. – 282 с.

УДК 37.032

О.А. Степанова

АРХЕТИПИ ХРИСТИЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ У СПАДЩИНІ АПОСТОЛЬСЬКИХ МУЖІВ

Актуальною проблемою сьогодення є адаптація аномальної дитини до різних умов свого існування, життєдіяльності, навчання і гармонійного розвитку. За свідченням зарубіжних і вітчизняних вчених, кількість дітей з різними відхиленнями у психофізичному розвитку останнім часом збільшується, чому сприяє низка патологічних чинників ендogenousого та екзогенного походження.

Аномальні діти є у кожному суспільстві. Завдання соціуму зробити комфортним їх розвиток, навчання і виховання саме в загальноосвітній школі, де вони б почувалися “своїми” серед інших здорових дітей, не відчуючи негативного впливу їх недоліку і відрази від дитячого колективу.

The problems of the education and formation of a person at the beginning of the Common Era were taken by Christian Church, peculiarly, by the Apostolic Fathers who revealed in the work The Teaching of the Twelve Disciples the essence of the education of a Christian.

The article demonstrates that in the context of the Ukrainian revival the role of the spiritual wealth, that was formed in early days of the pre-Christian character in the Apostolic Father`s philosophical and pedagogical heritage may serve as a valuable educational achievement in the process of the education of a person of high moral standards.

Значну роль у вихованні підростаючого покоління завжди відігравала християнська церква, яка визначала світогляд, сімейний устрій, поведінку людей, правила виховання підростаючого покоління. І сьогодні християнство зосереджує свою увагу на життєдіяльності людства і українців, зокрема позаяк Україна у більшості своїй сповідує християнську релігію, хоч і є поліконфесійною європейською державою.

Наукова педагогіка здавна інтегрує досвід християнського виховання, розвитку і становлення особистості, які відтворилися у наукових доробках зарубіжних педагогів і психологів – Я. А. Коменського, Й.Гербарта, А.Маслоу, К.Роджерса та вітчизняних педагогів – Г.Сковороди, О.Духновича, К.Ушинського, П.Юркевича, Х.Алчевської, С.Русової, І.Огієнка, В.Дзвінківського тощо. Церква виробила арсенал впливу на особистість, що характеризуються традиційністю і динамічністю у різних ситуаціях, які супроводжують процес становлення особистості. Ці цінні надбання сьогодні є предметом досконалого вивчення і наукових дискусій серед педагогів, соціальних педагогів, психологів, соціологів, філософів (О.Богданова, О.Вишневський, І.Дубровіна, В.Кузь, О.Сухомлинська, І.Трубавіна, С.Ярмусь та ін.).

Таким чином, зростання соціально-педагогічної актуальності проблеми християнського виховання особистості, її недостатня розробленість у вітчизняній педагогічній теорії, а також значущості використання історичної педагогічної спадщини у сучасному виховному процесі зумовили вибір дослідження, **мета** якого полягає у розкритті основних педагогічних ідей, змісту, форми і методів релігійного виховання у часи зародження і становлення дохристиянської писемності і педагогіки.

Завдання дослідження полягають у розкритті основних положень практики виховання особистості-християнина у період становлення дохристиянської писемності, ролі твору “Вчення дванадцяти апостолів” для сьогоденної теорії і практики виховання.

Інтегрованість процесу розвитку особистості зі світоглядними і моральними пошуками сучасної людини свідчить, що одним із найважливіших питань сьогодення постає проблема засвоєння нею загальнолюдських моральних цінностей, які сформувалися в людському суспільстві з найдавніших часів і продовжують бути актуальними сьогодні.

Сучасна національна педагогіка вже має низку підходів щодо використання історичного досвіду виховання високоморальної особистості, які знайшли своє відображення в Державній національній доктрині розвитку освіти і науки в Україні (2001), “Концептуальних засадах формування духовності особистості на основі християнських моральних цінностей” (О.Сухомлинська, 2002).

Здавна християнство навчало своїх послідовників вірі, сумлінності, здоровому глузду, творінню добра і правди. Ще у періоді дохристиянської писемності (I-II ст. н.е.) були створені найдавніші педагогічні пам'ятки мужами апостольськими, серед яких найяскравішими є постаті Климента Римського, святого Варнави, святого Ігнатія Богоносця, святого Полікарпа Смирнського, пастиря Єрми.

Життя і діяльність апостольських мужів припадає на період, коли скінчилося земне життя апостолів, які залишили по собі учнів, котрих в історії патристики називають апостольськими мужами. Мужі апостольські навчилися від своїх учителів християнської віри, досягнули значення християнського образу життя, приєдналися до трудів євангельської проповіді і стали безпосередніми проповідниками християнської моралі. Вони жили в епоху тяжких випробувань для віруючих, але це була епоха розквіту християнства.

Своє походження апостольські мужі вели від іудеїв і язичників. Стиль язичницького життя ґрунтувався на потребах і керувався життєвим досвідом, а не вірою в єдиного Бога. Новий стиль життя, запропонований Христом та Його послідовниками, мав на увазі роздуми людей над добром і злом, відчуття скоєного гріха та його спокуту. Християнство пропонувало прийняти цю віру і ввести її в свій внутрішній досвід, відчутти ознаки духовного спасіння.

Серед християн післяапостольського періоду була значна кількість бідноти, неписьменної і пригнобленої, а тому мало кому надавалася можливість письмово викласти зміст своєї віри, свого світобачення і світорозуміння, свою мораль, що ґрунтувалася на любові до ближнього. Заважало такій літературній і просвітницькій діяльності і відсутність визначеного канону апостольських писань, котрий оформився тільки у IV ст. н.е.

Період діяння апостольських мужів репрезентований творами-посланнями, які стали дороговказом першим християнам, навчали і морально підтримували їх. Ці творіння мали неабиякий авторитет, більшість з них стали часткою біблійного кодексу, засвідчуючи силу християнського віровчення. Твори апостольських мужів просякнуті пастирським духом і свідчать про живу віру їх авторів; за своїм стилем вони близькі до книг Нового Заповіту.

У творах звертається значна увага на духовно-моральні проблеми, питання виховання підростаючого покоління, на роль батьків у становленні особистості. Апостольські мужі доклали чималих зусиль на втілення нової віри у сучасників, на формування їхнього світогляду щодо виховання підростаючих поколінь, запевняючи, що батьків, котрі нехтували справою християнського виховання дітей, чекає Божий суд.

Найвідомішим з таких творів є “Вчення дванадцяти апостолів” або “Дидахе”. Цей першохристиянський педагогічний трактат був опублікований вперше у 1883 році в Константинополі митрополитом Філофеєм Врієннієм, який знайшов його у бібліотеці Ієрусалимського подвір'я (Свято-Гробського) у 1873 році. Це був рукопис, написаний грецькою мовою в 1056 році і містив послання мужів апостольських.

Дослідники духовної спадщини мужів апостольських О.Писарев, І.Попов, В.Зеньковський, М.Лосський вважали, що цей твір з'явився в останньому десятилітті I ст. або у перших десятиліттях II ст. н.е. в Сирії. Автором твору вважають християнина іудейського походження, на що вказує стиль твору. Рукопис був відомий багатьом апологетам; на нього посилалися Климент Александрійський, святий Афанасій Великий та ін.

Твір складається з десяти розділів і з першого по шостий пропонує читачеві познайомитися з двома життєвими шляхами: шляхом життя і шляхом смерті. Взагалі вчення про “два шляхи” було розповсюджене у сучасній невідомому автору іудейській традиції і християнстві, що тільки зароджувалося. Четвертий розділ твору безпосередньо присвячений проблемі виховання християн. У вірші дев’ятому наголошується: “Не віднімай руки своєї від сина свого чи від дочки своєї, але з юності учи їх страху Божому” [2: 25].

“Дидахе”, піднімаючи піклування батьків про виховання дітей до Євангельської висоти і відповідальності, регламентує увесь образ життя ранньохристиянської общини, чим визначає зміст виховання і навчання, а також виховні засоби для досягнення християнської досконалості.

Шлях життя, за твором, це шлях євангельського милосердя, добродієність, духовна і моральна довершеність, що ґрунтується на Нагорній проповіді Христа: “Полюбіть тих, хто вас ненавидить і не буде у вас ворога” [1: 16]. “Дидахе” постійно звертається до читачів: “Чадю мое!”, що підкреслює педагогічний (повчальний) характер твору, який підкреслює, що кожен, хто знайомиться з християнським способом буття сприймається як учень, якого необхідно терпляче навчати, прощати йому огріхи, надавати можливість виправитися тощо.

Євангельський шлях життя переконував читача, що кожна людина має прагнути до моральної досконалості, до добродієності, котра наділена усіма людськими чеснотами. Цим шляхом не можна пройти просто так, його слід опановувати під наглядом найважливішого в житті людини контролера – совісті. Суб’єктами, котрі забезпечили б особистості можливість подолати цей шлях, визнавалися хрещені батьки та рідні батьки – духовні наставники дитини, які б допомогли їй соціалізуватися в складних умовах зародження нової релігії, показуючи прикладом свого життя, поведінки, спілкування переваги християнства над язичництвом. Також суб’єктами християнського виховання вважалися і самі діти, які мали щодня проводити самоаналіз прожитого у молитві.

Завданням християнського виховання було виховання страху перед Богом, любов до ближнього, запобігання шкідливому впливу суспільства, язичницького зокрема, роз’яснення релігійної істини, виховання добродієності, розвитку допитливості. Традиційними були і методи виховання: приклад батьків, навчання при виконанні релігійних обрядів, інформування про правила і норми поведінки християнина, регламентування життя за християнськими традиціями, святами, аналіз педагогічних ситуацій, переконання з посиланням на авторитет Бога, Пресвятої Богородиці, святих апостолів, самоаналіз і самопримус, які здійснювалися відповідно до релігійних вимог, покаяння і самоосуд.

“Дидахе” повідомляє, що допомога батькам у справі християнського виховання дитини здійснюється церквою через проповідь, через читання або слухання священних текстів, через сповідь дітей, їх відвідування навчальних закладів тощо. Любов до ближнього і до Бога впливала через атмосферу християнських навчальних закладів на почуття дитини, її емоції, бажання, потреби.

Важливим завданням християнського виховання було стимулювання відповідальності за свої вчинки, реалізація якого досягалася страхом покарання (відлучення від церкви, анафема), переконання, що за гріхи прийде розплата, осуд єдиновірців, через проповіді про права та обов’язки християнина, сповідь, прийняття покарання тощо.

Твір розкриває і процесуальні форми роботи, серед яких індивідуальна (бесіда з духовною особою, з авторитетним християнином), групова (читання Святого Євангелія), масова (проповідь, святкування свят).

Необхідно визнати, що шлях життя, тобто шлях виховання християнина, у творі “Вчення дванадцяти апостолів” було складено у певну систему, оскільки всі її елементи пов’язані між собою християнським релігійним світоглядом, який забезпечував її цілісність і відкритість для нових об’єктів.

Твір здійснює порівняльний аналіз протилежному шляху життя – шляху смерті, який називає шляхом гріха, шляхом зла і ворожнечі до ближнього. Його кінцевий результат – суд Божий, суворий і справедливий, який наздожене кожного, хто забув Євангельське вчення:

“Шлях смерті злий і повний прокляття. По ньому йдуть ті, хто гоне добрих, друзі брехні, ... ті, хто не живуть у добрі” [1: 19]. “Дидахе” радить уникати цього шляху: “... у Церкві сповідуй гріхи свої і не молися з дурним сумлінням” [1: 19].

Найдавніший педагогічний твір періоду дохристиянської писемності “Вчення дванадцяти апостолів” або “Дидахе” зводить піклування батьків про виховання дітей до християнської добродетності, яка передбачає відповідальність за вчинки, за збереження духовної і тілесної чистоти, до добротворення.

Викладене уможлиблює такі **висновки**:

1. Вивчення історичної педагогічної і релігійної спадщини є актуальною проблемою сучасної педагогічної науки.

2. В умовах українського відродження посилюється роль духовних цінностей, які були сформовані у найдавніші часи дохристиянської писемності у творах мужів апостольських.

3. Встановлено, що традиції, закладені у спадщині апостольських мужів, можуть бути цінним виховним здобутком у процесі виховання високоморальної особистості, що забезпечує глибинний зміст твору “Вчення дванадцяти апостолів” або “Дидахе”.

Основні аспекти висвітленої проблеми є актуальними і можуть бути предметом наукового вивчення сучасних дослідників процесу виховання високоморальної особистості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ранние отцы Церкви. Антология. – Брюссель, 1988. – 737 с.
2. Писания мужей апостольских. – Рига, 1992.

УДК 373.24

В.А. Суржанська

КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

На підставі вивчення психолого-педагогічних праць, присвячених проблемі формування пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку розкрито критерії та показники цієї активності дітей. Враховуючи визначені критерії та показники подано характеристику рівнів пізнавальної активності старших дошкільників, а також критерії оцінювання роботи вихователів дошкільних навчальних закладів з формування пізнавальної активності дітей.

In article on the basis of studying the psychological and pedagogical works devoted to a problem of formation of cognitive activity of children of the senior preschool age, it is opened criteria and parameters of this activity of children. In view of the certain criteria and parameters it is characterized levels of cognitive activity of the senior preschool children, and also criteria of an assessment of works of tutors of preschool educational establishments on formation of cognitive activity of children.

Сучасні психолого-педагогічні праці у контексті проблеми формування пізнавальної активності дітей дошкільного віку розкривають сутність пізнавальної активності (О.Брежнева, Л.Буркова, Д.Годовікова, О.Кононко, С.Ладивір, М.Лісіна, Л.Лохвицька, Г.Люблінська, Б.Мухацька, К.Щербакова). Аналіз філософської (Аристотель, Ф.Бекон, Г.Гегель, І.Кант) та психолого-педагогічної (Дж.Брунер, П.Гальперін, Д.Годовікова, С.Ладивір, М.Матюшкін, Г.Щукіна) літератури свідчить, що розвиток пізнавальної активності є важливою стороною діяльності людини, здійснюваної протягом всього її життя.

На підставі проведеного аналізу досліджень Л.Буркової, Д.Годовікової, С.Ладивір, М.Лісіної, Г.Люблінської, Б.Мухацької, К.Щербакової, підтримуючи визначення сутності пізнавальної активності, сформульоване В.Лозовою, під пізнавальною активністю будемо розуміти рису особистості, яка виявляється у її ставленні до пізнавальної діяльності, що

передбачає стан готовності, прагнення до самостійної діяльності, спрямованої на засвоєння індивідом соціального досвіду, накопичених людством знань і способів діяльності, а також знаходить вияв у якості пізнавальної діяльності.

У психолого-педагогічній літературі визначено структуру пізнавальної активності: типи (М.Поддьяков); види (К.Крутий, В.Лозова); компоненти та елементи (Д.Годовікова, М.Матюшкін, Т.Міхневич, П.Підкасистий); форми та показники прояву (Д.Богоявленська, Д.Годовікова, В.Лозова, А.Петровський, Г.Щукіна); рівні (Ф.Байков, В.Лозова, К.Щербакова). Але їх характеристика подана, переважно для дітей щонайменше молодшого шкільного віку.

Мета статті: на основі аналізу наукових джерел визначити рівні пізнавальної активності дітей-дошкільників з урахуванням притаманних цьому віку особливостей.

У зв'язку з метою сформульовано такі завдання:

1. Визначити критерії та показники пізнавальної активності дітей дошкільного віку; показники, за якими можливо здійснити аналіз роботи вихователів дошкільних навчальних закладів з досліджуваного питання.
2. Дати характеристику рівнів пізнавальної активності.

Аналіз наукової літератури з проблеми організації пізнання дітей (О.Брежнева, Л.Буркова, Д.Годовікова, С.Ладивір, Б.Мухацька, К.Щербакова) дозволив визначити критерії оцінювання роботи вихователів. Серед них:

- уміння організувати різні види діяльності дітей, зацікавлювати їх, підтримувати інтерес, виступити у процесі діяльності дитини як помічник, співробітник;
- стиль спілкування з дітьми (з усією групою та індивідуально), уміння розподіляти свою увагу, диференціювати завдання відповідно до особливостей розвитку пізнавальної активності дітей;
- уміння адекватно та позитивно оцінювати кожную дитину в діяльності, надавати їй при необхідності допомогу;
- стимулювання проявів творчості дітей як фактору “відкриття нового” у пізнанні.

Враховуючи дані наукових досліджень Л.Виготського, П.Гальперіна, Д.Годовікової, Г.Люблінської, Л.Проколієнко, О.Проскури, М.Матюшкіна, у нашому дослідженні було уточнено особливості розвитку пізнавальної активності в дошкільному віці. У загальному вигляді їх можна представити так: прояв з народження, властивість інтенсивно розвиватись; здатність реалізовуватись у різних видах діяльності; виявлення у запитаннях, розмірковуванні, порівнюванні, експериментуванні, вирішенні найрізноманітніших дитячих проблем; наявність пізнавального інтересу на рівні цікавості та всеосяжної допитливості; поєднання інтелектуального та емоційного (як домінуючого) ставлення до предметів, явищ дійсності; наявність наприкінці дошкільного віку ознак самостійності, певної саморегуляції та самоконтролю; набуття після 4-5 років вигляду ініціативної перетворюючої активності [5].

Зважаючи на унікальність дошкільного дитинства, як періоду розвитку дитячої особистості, слід вказати на те, що особливості розвитку пізнавальної активності, проходячи певні етапи становлення, мають індивідуальний характер. За дитиною визнається право на несхожість, власний погляд, індивідуальні захоплення, інтереси, риси характеру, стилю та інше. Тому кожна дитина, як індивідуальність, потребує відповідного індивідуального ставлення у процесі роботи з нею як під час фронтально організованих вихователем занять, так і в роботі підгрупами. Індивідуальність розглядається нами не як конгломерат окремих рис, а як цілісність, що обумовлює інтегративність підходів в індивідуальній роботі з дітьми. Обов'язковим є урахування педагогом індивідуальних проявів особистості дитини у пізнавальній діяльності. Визначені особливості дали змогу більш детально уявити процес становлення пізнання в дошкільному віці і перейти до розгляду характеристик рівнів пізнавальної активності дошкільників у науковій літературі.

У психолого-педагогічних працях помічено традиційне визначення творчого (високого), інтерпретивного (середнього) і репродуктивного (низького) рівнів пізнавальної активності (С.Ладивір, В.Лозова, К.Щербакова, Г.Щукіна). У більшості досліджень можна

помітити ріст від її репродуктивного рівня до творчого. У зв'язку з цим звернемо увагу на чисельні свідчення науковців про тенденцію позитивного росту пізнавальної активності від простих до складних своїх проявів – від низького до високого рівня (В.Лозова, І.Харламов, К.Щербакова, Г.Щукіна).

Причому, характеризуючи творчий рівень прояву пізнавальної активності, вченими зазначається, що діти, які умовно віднесені до цього рівня, працюють охоче і тривалий час, самостійно вирішують пізнавальні завдання, шукають власні способи дій. Діти, що виявляють інтерпретивний рівень розвитку пізнавальної активності, мають менш стійкий і тривалий інтерес до пізнання, працюють самостійно, але підтримують роботу за допомогою запитань до педагога. Репродуктивний, або, як його ще називають, відтворювальний рівень розвитку пізнавальної активності, характеризується тим, що діти, які проявляють його, мають нестійкий інтерес до пізнання, легко відволікаються, охоче виконують завдання за зразком або повторюють за дорослим потрібні дії або слова, від самостійного пошуку відмовляються.

В.Лозова визначає виконавську, реконструктивну та творчу пізнавальну активність школярів [2]. Г.Щукіна також визначає три рівні пізнавальної активності: репродуктивно-наслідувальна; пошуково-виконавська; творча [6]. При цьому розроблена у процесі роботи з учнями-школярами типологія рівнів визначає характер діяльності та вимагає відповідного рівня їхнього загального розвитку, врахування вікових та індивідуальних можливостей.

Враховуючи визначені особливості становлення пізнавальної активності в дошкільному віці, перейдемо до розгляду робіт учених, в яких визначаються рівні пізнавальної активності дітей дошкільного віку. Г.Люблінська, даючи змістовну характеристику розвитку пізнавальної активності дітей протягом дошкільного віку, не зводить ці характерні особливості у певні рівні [3].

У своєму дисертаційному дослідженні пізнавальної активності дітей в сім'ї Г.Стадник традиційно подає характеристику трьох рівнів розвитку пізнавальної активності дошкільників:

- Високий. Характерною особливістю дошкільників є яскраве вираження пізнавальних емоцій. Вони виявляють потребу у пізнанні, інтерес до нової інформації, ознаки уваги і спрямованості на виконання діяльності, самостійно помічають зміни у оточуючому середовищі, діляться враженнями з дорослими та однолітками, ставлять багато запитань, виявляючи відповідні пізнавальні емоції (зацікавленість, захоплення, подив та інші). Виконуючи завдання дорослого, здійснюють пошукові розумові та практичні дії, які характеризуються успішністю, різноманітністю, оригінальністю. У процесі роботи діти розмірковують вголос, ставлять собі запитання; іноді проявляють деякий сумнів у правильності відповіді, оскільки мають декілька варіантів пояснення. Вони завжди радіють успіху і засмучуються у випадках невдач.
- Середній. У дошкільників відсутній стійкий пізнавальний мотив їх діяльності та спілкування. Вони не виявляють інтересу до ситуацій, в яких треба пофантазувати. Свої відповіді на запитання дошкільники будують за взірцем (вони пов'язані в основному із задоволенням комунікативної потреби і новизною ситуації). Інтерес у них якщо і виникає, то під впливом труднощів швидко згасає. Характерною особливістю дітей є те, що вони майже не виявляють пізнавальних емоцій, хоча їм властиві позитивні емоційні прояви. У них не сформовані уміння здійснювати ініціативні розумові дії.
- Низький. Діти пасивні в усіх видах діяльності. Виконувати пізнавальні завдання вони починають лише після багаторазового звернення до них дорослого, а їхня пізнавальна діяльність супроводжується негативними емоціями, почуттям нудьги, пригніченості, байдужим ставленням до результатів своєї діяльності. Характерною особливістю дітей є відсутність пошукових дій, що пов'язано з несформованістю умінь виконувати активну розумову діяльність, відсутністю бажання це робити [4].

Працюючи з дітьми дошкільного віку, Т.Кондратенко, В.Котирло, С.Ладивір також визначають три рівні активності дітей, надаючи характеристикам дітей більшої вагомості та глибини:

- високий – дитина завжди активна, ініціативна у відповідях та спілкуванні, допитлива, завжди уважна, дотримується вказівок, правильно виконує завдання, проявляє готовність долати труднощі, веде активний пошук рішення, легко контактує з дорослими і однолітками, уміє вирішувати конфлікти;
- середній – дитина відповідає тільки на прохання вихователя; слухає пояснення дорослого, але сама не звертається за допомогою, потребує повторення, вказівок та контролю за ходом діяльності; відволікається, наслідує іншому, завдання виконує за умови додаткового стимулювання; робить спроби долати труднощі, але у випадку невдачі відступає; у спілкуванні надає перевагу знайомим дітям, підкоряється ініціативі іншого, проявляючи конформність;
- низький – дитина пасивна, може працювати тільки за умови персонального звертання та постійної допомоги дорослого, байдужа, без спеціальної підтримки не починає діяльність, не працює без взірця, при найменшому утрудненні звертається за допомогою чи відмовляється від діяльності; включається у спільну діяльність на запрошення, але не вміє підтримувати стосунки, часто конфліктує; у дитини переважають ігри сам-на-сам [1].

Зважаючи на визначені науковцями рівні пізнавальної активності, а також досвід власної практичної роботи з дітьми дошкільного віку, зазначимо, що в окремих випадках важко віднести конкретну дитину до визначеного рівня пізнавальної активності. Відчувається необхідність введення проміжного між середнім і високим рівнями розвитку пізнавальної активності дошкільників.

У зв'язку з цим, виходячи з аналізу наукових досліджень, присвячених різним аспектам проблеми пізнавальної активності, враховуючи особливості її розвитку у дошкільному віці, зробимо спробу сформулювати критерії, показники (як те, за чим можна судити про розвиток у даному випадку) та рівні пізнавальної активності дітей дошкільного віку (Таблиця 1).

Таблиця 1.

Рівні, критерії та показники пізнавальної активності

Рівні	Критерії та показники пізнавальної активності				
	інтерес	ініціатива	самостійність	оригінальність	пізнавальна орієнтація
1	2	3	4	5	6
Репродуктивно-наслідувальний	Пізнавальна пасивність, відсутність інтересу до пізнавальної діяльності	Виявлення бажання включитися у пізнавальну діяльність	Не можуть працювати самостійно; виконують завдання із постійною покровою допомогою і контролем з боку дорослого	Не виявляють	Мають вузьке коло знань про навколишні предмети, природу, людей та себе; відчують труднощі у встановленні зв'язків між предметами і явищами

1	2	3	4	5	6
Репродуктивно-виконавчий	Нестійкий інтерес до пізнавальної діяльності, який можна підтримувати яскравим пізнавальним матеріалом	Включення у діяльність	Дитині потрібна мінімальна допомога у пізнавальній діяльності з боку педагога у вигляді поштовху, підказки, заохочення дій, спрямування роботи у певному напрямі та темпі	Виявляють у ситуації дії за зразком, на репродуктивному рівні	Прагнуть зрозуміти, запам'ятати, відтворити свої знання за зразком у однотипних завданнях; можуть визначити окремі зв'язки між предметами і явищами
Конструктивно-виконавчий	Досить стійкий вибірковий інтерес до пізнавальної діяльності	Дії, спрямовані на досягнення позитивного результату пізнання	Незалежно від інших перенесення набутих знань, умінь, навичок і досягнення результату пізнання у змінених умовах	Проявляють у певних видах діяльності, до яких мають інтерес	Добре орієнтуються у вивченому матеріалі, використовують знання у практичній діяльності
Творчий	Стійкий інтерес і прагнення до творчої пізнавальної діяльності	Активні, енергійні дії, спрямовані на пошук оригінальних ідей для досягнення позитивного результату пізнання	Високий рівень незалежності від інших, наполегливість у досягненні мети пізнавальної діяльності	Відшуковують нестандартні ідеї, творчо підходять до вирішення різноманітних завдань	Уміють аналізувати, встановлювати зв'язки, творчо застосовувати набуті знання у своїй практичній діяльності

У відповідності до названих критеріїв гіпотетично сформульовано характеристики рівнів розвитку пізнавальної активності старших дошкільників:

- Репродуктивно-наслідувальний рівень – діти характеризуються пізнавальною пасивністю, відсутністю інтересу до пізнавальної діяльності, недостатньою сформованістю пізнавальних умінь. Вони віддають перевагу іншим видам діяльності (ігровій, конструктивній, зображувальній та іншим) над пізнавальною. У навчанні несамостійні, виконують завдання лише із покроковою допомогою та контролем з боку дорослого; мають вузьке коло знань про навколишні предмети, природу, людей, себе; не можуть добирати матеріал для самостійної діяльності; відчують труднощі у встановленні зв'язків між предметами та явищами. Для дітей з цим рівнем пізнавальної активності характерними є крайні пороги емоційності: вони або дуже замкнуті, неконтактні, неемоційні, або, навпаки, непосидючі, часто порушують загальну дисципліну, їм важко зосередитися на тому матеріалі, який вивчається.
- Репродуктивно-виконавчий рівень – діти характеризуються тим, що мають нестійкий інтерес до пізнання, який можливо підтримувати тільки використовуючи яскравий матеріал; прагнуть зрозуміти, запам'ятати, відтворити свої знання в ситуації дії за зразком у схожих, однотипних завданнях; можуть визначати окремі зв'язки між предметами і явищами. Дошкільники здатні добирати матеріал для своєї діяльності, але потребують постійного стимулювання діяльності з боку педагога, заохочення дій, спрямування роботи у певному напрямі та темпі, підказок.

- Конструктивно-виконавчий рівень – діти характеризуються досить стійким прагненням до пізнавальної діяльності у індивідуальній і колективній формах. Вони мають добре розвинену пізнавальну сферу, виявляють самостійність при виконанні завдань різного типу, добре орієнтуються у вивченому матеріалі та непогано засвоюють новий, що потім проявляється у різних видах діяльності; виявляють переважно позитивні емоції у процесі пізнання, у випадках невдач реагують адекватно, намагаючись виправити помилку. У цих дітей можна спостерігати прояви оригінальності у певних видах діяльності, що їм подобаються.
- Творчий рівень – діти характеризуються стійким інтересом і прагненням до творчої пізнавальної діяльності. Вони здатні до відповідного аналізу нового матеріалу, встановлення структурно-функціональних, причинних, просторових зв'язків; творчого застосування знань у своїй практичній діяльності, порушуючи шаблони, звичні зв'язки між предметами та явищами. Пізнавальну діяльність цих дошкільників визначають як пошукову, якій притаманні відповідні пізнавальні емоції (здивованість, подив, захопленість, радість та інші). Дітям властивий прояв високого рівня самостійності, наполегливості у досягненні мети, відшукування оригінальних ідей.

Отже, аналіз наукової літератури дозволив визначити критерії пізнавальної активності дитини дошкільного віку (пізнавальна орієнтація, інтерес, ініціатива, самостійність, оригінальність), а також дати характеристику рівням (репродуктивно-наслідувальний, репродуктивно-виконавчий, конструктивно-виконавчий, творчий) цієї активності дітей. Подальшого вивчення потребують фактори, що впливають на формування рівня пізнавальної активності дітей.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Кондратенко Т.Д., Котырло В.К., Ладывир С.А. Обучение старших дошкольников. – К.: Рад. школа, 1986. – 152 с.
2. Лозова В.І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів / ХДПУ ім. Г.С.Сковороди. – 2-е вид., доп. – Х.: “ОВС”, 2000. – 164 с.
3. Люблінська Г.О. Дитяча психологія: Навчальний посібник для пед. інститутів. – К.: Вища школа, 1974. – 355 с.
4. Стадник Г.А. Развитие познавательной активности дошкольников в семье: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – К., 1992. – 124 с.
5. Суржанська В.А. Творчі завдання як засіб формування пізнавальної активності старших дошкільників: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – К., 2004. – 213 с.
6. Щукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1986. – 144 с.

УДК 37:338

А.Л. Шипко

ДИТЯЧО-ЮНАЦЬКИЙ ТУРИЗМ В УКРАЇНІ ЯК ЗАСІБ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

У статті розглянута спільність і відмінності в поняттях дитячо-юнацький туризм і туристсько-краєзнавча діяльність, уточнені провідні проблеми їх розвитку, місце позашкільних закладів освіти в системі дитячо-юнацького туризму.

The article deals with common and different in the notions children's and youth's tourism and tourist local history activity; the main problems of their development are specified. The place of out-of-school institutions of education in the system of children's and youth's tourism is specified.

Актуальність дослідження: Соціально-економічні перетворення в українському суспільстві відчутно вплинули на систему освіти, загостривши низку проблем у сфері виховання учнівської молоді. У той же час демократичні перетворення у суспільному житті розкривають перед системою освіти широкі можливості у вихованні людини, здатної самостійно розпоряджатися своїм життям. Провідну роль у виконанні цієї стратегічної задачі повинна виконувати позакласна і позашкільна діяльність учнів. Деякі традиційні у минулому засоби виховання використовуються не у повній мірі, тому що потребують значних матеріальних інвестицій з державного бюджету. На цьому фоні проявляються переваги дитячо-юнацького туризму та краєзнавства, туристсько-краєзнавчої діяльності дітей і молоді.

Мета дослідження: На основі аналізу змісту та напрямів використання дитячо-юнацького туризму та туристсько-краєзнавчої діяльності уточнити основні поняття, їх єдність та відмінності, визначити основні проблеми їх розвитку, окреслити можливі перспективи подальшого застосування у вихованні учнівської молоді.

Серед різноманітних засобів виховання значне місце належить дитячо-юнацькому туризму. Саме він, завдяки різноманітності форм та методів виховання, включенню дітей та молоді у діяльність з вивчення та перетворення соціального та природного середовища, дає можливість інтенсифікувати процес формування особистісних рис та якостей, необхідних у житті. Головною перевагою його виховного потенціалу є те, що провідні його форми – подорожі не потребують стимулювання мотивів діяльності і мають характер “завтрашньої радості” [7: 76].

Ефективність педагогічного процесу на основі дитячо-юнацького туризму пояснюється тим, що алгоритм діяльності учнів у подорожах співпадає з основними алгоритмами взаємодії людини з соціальним та природним середовищами. Гармонійний вплив на особистість школяра забезпечують вимоги як з боку природного, так і соціокультурного середовищ, що в свою чергу, сприяє гармонізації особистості шляхом одночасної реалізації завдань морального, фізичного, розумового, естетичного та трудового виховання. Причому навчально-виховний процес, побудований на основі дитячо-юнацького туризму, при кваліфікованому педагогічному керівництві, здійснюється на фоні розвинутої динамічної системи самоврядування, яка виходить з логіки туристської подорожі. Все це є запорукою реалізації комплексного підходу до виховання і паралельного педагогічного впливу з боку природного та соціокультурного середовищ, туристського колективу та вихователів. Інтегративне зусилля всіх складових педагогічного процесу, побудованого на основі дитячо-юнацького туризму, дає нам реальну підставу розглядати сукупність об’єктів та процесів природного та соціокультурного середовищ і суб’єктів виховання (колективу та вихователів) як виховний простір дитячо-юнацького туризму.

Однією з проблем педагогічної теорії є неоднозначне визначення терміну дитячо-юнацький туризм, що можна пояснити незавершеністю його організаційної побудови. Так, В.Курилова, аналізуючи його, пише: “Під шкільним туризмом та краєзнавством розуміють туристсько-краєзнавчу діяльність учнів, що виходить за межі навчальних програм і організується школою та позашкільними закладами з метою забезпечення педагогічно доцільного використання їхнього позаурочного часу” [6: 5]. Дещо інакше визначає це поняття О.Остапець: “Дитячо-юнацький туризм – це засіб гармонійного розвитку підлітків та юнаків, що реалізується у формі відпочинку та суспільно корисної діяльності, характерним структурним компонентом якого є похід, подорож, екскурсія” [8: 27]. Наведені визначення характерні для радянського періоду розвитку туризму як туризму соціального і по суті і по факту. Якщо керуватися логікою В.Курилової, то шкільний туризм, шкільне краєзнавство та туристсько-краєзнавча діяльність адекватні поняттю дитячо-юнацький туризм. Не відповідає суспільно-політичним реаліям України ствердження О. Остапця про ідентичність дитячо-юнацького туризму та туристсько-краєзнавчої діяльності. Туристсько-краєзнавча діяльність є важливою складовою дитячо-юнацького туризму, у якій сконцентрована найбільш ефективна частина його виховного потенціалу, але сьогодні немає підстав стверджувати, що ці поняття

тотожні. Справа полягає в тому, що за часів СРСР усі без винятку складові дитячо-юнацького туризму мали чітко виражене соціальне забарвлення, практично всі туристські послуги для дітей та учнівської молоді пропонувалися на пільгових умовах, або навіть безкоштовно. У цій ситуації можна було реалізовувати замовлення держави на виховання особистості та організувати самостійну туристську та краєзнавчу діяльність вихованців у будь-яких формах дитячо-юнацького туризму. З дитячо-юнацького туризму старанно виключався споживацький підхід. Характерним є і те, що піонерські (оздоровчі) табори не відповідали "комуністичній концепції" дитячо-юнацького туризму і не розглядалися як його складова, хоча відпочинок у таких таборах повністю підпадає під визначення туризму як виду людської діяльності. Закон України "Про туризм" дає таке визначення цього соціального явища: "Туризм – тимчасовий виїзд людини з місця постійного проживання в оздоровчих, пізнавальних або професійно-ділових цілях без зайняття оплачуваною діяльністю; турист (мандрівник) – особа, яка здійснює подорож по Україні або в іншу країну з різною, не забороненою законом країни перебування, метою на термін від 24 годин до шести місяців без здійснення будь-якої оплачуваної діяльності та з зобов'язанням залишити країну або місце перебування у зазначений термін" [5].

Виходячи з сьогоденних соціально-економічних реалій, ми вважаємо, що не можна однозначно підходити до визначення дитячо-юнацького туризму. По перше, це подорожі та екскурсії дітей та юнацтва, в процесі яких реалізуються завдання освіти, виховання, всебічного розвитку, оздоровлення та психофізичної реабілітації особистості на основі використання туристичних ресурсів. По друге, це сегмент туристичного ринку, орієнтований на дітей та юнацтво, туристичні послуги та продукти для якого створюють та реалізують його суб'єкти: туроператори (у якості яких можуть виступати навчальні заклади всіх рівнів акредитації, позашкільні установи, дитячо-юнацькі організації, дитячі оздоровчі та молодіжні спортивно-оздоровчі табори, туристичні бази, туристські приюти, туристські клуби, федерація спортивного туризму тощо), екскурсійні бюро та турагенти.

Фактично слід визнати, що рівноправним суб'єктом туристичного ринку виступає позашкільний навчальний заклад як "складова системи позашкільної освіти, яка надає знання, формуючи вміння та навички за інтересами, забезпечує потреби особистості у творчій самореалізації та інтелектуальний, духовний і фізичний розвиток, підготовку до активної професійної та громадської діяльності, створює умови для соціального захисту та організації змістовного дозвілля відповідно до здібностей, обдарувань та стану здоров'я вихованців, учнів і слухачів" [3]. Суттєвою його відмінністю від інших суб'єктів ринку є те, що він у відповідності до закону може надавати виключно послуги соціального туризму. Під соціальним туризмом розуміють туристичні послуги орієнтовані на незаможні верстви населення, учнівську молодь і ним займаються у більшості випадків неприбуткові організації (профспілки, дитячі, молодіжні, релігійні організації) та фонди, що надають грантову допомогу для виготовлення туристичного продукту [9].

Практично дитячо-юнацький туризм може мати як комерційне, так і соціальне забарвлення у відповідності до характеру ціноутворення на його послуги. Саме тому під дитячо-юнацьким туризмом слід розуміти сегмент туристичного ринку, орієнтований на дітей та юнацтво, різноманітні завдання у роботі з якими реалізують його суб'єкти: навчальні заклади всіх рівнів акредитації, позашкільні навчальні заклади, дитячі та молодіжні громадські організації, оздоровчі табори, туристичні бази, екскурсійні бюро тощо. Метою дитячо-юнацького туризму є всебічний розвиток, організація дозвілля, психофізична реабілітація та оздоровлення особистості. Досягнення мети забезпечується змістом дитячо-юнацького туризму, який полягає у спеціально організованій, цілеспрямованій взаємодії особистості з природним та соціокультурним середовищем.

Виходячи з цього, його організаційними формами є: походи (одноденні, багатоденні, ступеневі, категорійні, по рідному краю, Батьківщині, за кордон); туристські поїздки (екскурсійні, розважальні, культурно дозвіллеві, спортивні); екскурсії; туристські та оздоровчі табори; дитячі санаторії; туристські гуртки та клуби; туристські бази, туристські

зльоти та змагання; туристські вечори, туристсько-краєзнавчі експедиції; краєзнавчі конференції.

Законами України “Про освіту”, “Про молодіжні та дитячі громадські організації”, “Про соціальну роботу з дітьми та молоддю”, “Про позашкільну освіту”, ”Про туризм” визначені основні суб’єкти дитячо-юнацького туризму. Ними є: Міністерство освіти і науки України та підпорядковані йому підрозділи: загальноосвітні школи, професійно-технічні заклади освіти, коледжі, університети, центри дитячо-юнацького туризму, станції юних туристів, будинки дитячо-юнацької творчості, а також Міністерство сім’ї молоді та спорту України, що опікується діяльністю громадських організацій та впливає на діяльність федерації спортивного туризму України, яка організує діяльність туристських клубів та маршрутно-кваліфікаційних комісій, Міністерство культури і туризму України, яке працює з суб’єктами туристичного ринку – туроператорами та турагентами, Міністерство з надзвичайних ситуацій, яке організує роботу туристської контрольно-рятувальної служби.

У той же час під туристсько-краєзнавчою діяльністю ми розуміємо активну цілеспрямовану діяльність дітей та молоді по освоєнню та вивченню природного та соціокультурного простору засобами дитячо-юнацького туризму, в першу чергу через його форми, у яких доцільною є реалізація пошукових завдань: походи, екскурсії, туристсько-краєзнавчі експедиції. Характерною її особливістю є те, що учасники подорожі беруть активну участь у виготовленні туристичного продукту для своїх потреб і виступають у якості суб’єкта пізнавальної діяльності. Тобто у туристсько-краєзнавчій діяльності самі туристи виступають у якості туроператора і створюють туристичні послуги та послуги екскурсійного обслуговування для власних потреб. Аналогічні суб’єкт-об’єктні зв’язки мають місце у самодіяльному туризмі, який частіше має спортивне забарвлення. Можливо саме тому дитячо-юнацький туризм та його активну частину туристсько-краєзнавчу діяльність, за аналогією з радянським періодом, асоціюють зі спортивним туризмом.

Розглядаючи дитячо-юнацький туризм, ми маємо розуміти, що його характер може змінюватися від пізнавально-діяльнісного, який характерний для молодших підлітків, до емоційно-споживацького, характерного для дорослих. Наявність у ньому діяльнісної компоненти наближає його до туристсько-краєзнавчої діяльності, яка в залежності від взаємодії туристських та краєзнавчих форм роботи може варіювати від спортивного туризму до краєзнавчо-пошукової аудиторної роботи.

Організуючи діяльність дітей, нам не слід забувати, що не будь-яка справа заохочує дітей до діяльності. Свого часу А. Макаренко виявив, що найбільший ефект у вихованні надає діяльність, яка спрямована на досягнення “завтрашньої радості”, що носить характер життєвої перспективи. Під “завтрашніми радощами” він у першу чергу розумів туристські подорожі [7: 76].

Залишається неузгодженим питання безпечного проведення подорожей дітей та молоді. Фактично єдиним документом, що регламентує проведення подорожей з дітьми та молоддю віком до 21 року, є “Правила проведення туристських подорожей з учнівською та студентською молоддю України”, проте ними керуються тільки заклади, підпорядковані органам освіти. Інші суб’єкти туризму про їх існування нічого не знають. Це знижує не тільки педагогічну ефективність використання дитячо-юнацького туризму у вихованні, але й створює загрозу для здоров’я та життя юних туристів.

Одним з вирішальних факторів негативного впливу на систему дитячо-юнацького туризму України є фактична руйнація підготовки педагогічних кадрів для цієї діяльності. Створена в СРСР система підготовки “Інструкторів шкільного туризму” в силу об’єктивних причин перестала працювати. Протягом тривалого часу вища школа не мала у достатній мірі матеріальних ресурсів для продовження цієї роботи. Міністерство освіти у 90-ті роки не звернуло увагу на необхідність відновлення підготовки інструкторів для потреб дитячо-юнацького туризму. Підготовка ж організаторів туризму на факультетах фізичного виховання та спорту не вирішувала проблеми кадрового забезпечення і на сьогодні склалася ситуація, що не тільки в більшості навчальних закладів, а й у багатьох районах України вже

немає діючих інструкторів дитячо-юнацького туризму, що робить неможливим використання дитячо-юнацького туризму як комплексного засобу педагогічного впливу на особистість учня в масовій педагогічній практиці.

Парадоксальним є те, що єдина кваліфікація фахівців для системи дитячо-юнацького туризму затверджена Національною федерацією спортивного туризму України є “Інструктор дитячо-юнацького туризму”. Виходячи з організаційного розмаїття дитячо-юнацького туризму та змісту підготовки цих фахівців, їх кваліфікація повинна називатися “Інструктор дитячо-юнацького спортивного туризму”.

Сьогодні система освіти та туристична галузь потребують фахівців різних напрямів та рівнів підготовки. На масовому рівні – це екскурсоводи, організатори походів вихідного дня, керівники туристських груп у ступеневих походах та туристські організатори навчальних закладів. На рівні поглибленого використання туризму та краєзнавства – це “Організатори дитячо-юнацького соціального туризму”, “Інструктори дитячо-юнацького спортивного туризму”; “Організатори екскурсійних поїздок”, “Менеджери дитячих оздоровчих таборів”, “Інструктори туризму в дитячих та молодіжних організаціях” тощо.

Незважаючи на об’єктивні та суб’єктивні труднощі, які заважають використанню дитячо-юнацького туризму у системі виховання, передова практика давно використовує його як ефективний засіб комплексного всебічного впливу на розвиток підростаючого покоління. В Україні проводяться туристсько-краєзнавчі експедиції учнівської молоді, в яких беруть участь тисячі школярів.

Міністерство освіти і науки України разом з Українським державним центром туризму і краєзнавства учнівської молоді щорічно проводять заочну Першість України на кращі туристично-краєзнавчі подорожі серед учнівської молоді.

Проте напрямки та положення туристсько-краєзнавчих експедицій оновлюються дуже рідко. При оголошенні Всеукраїнських заходів туристсько-краєзнавчої спрямованості, організатори часто керуються політичними мотивами, а не питаннями педагогічної доцільності. Крім того, практично не враховуються вікові особливості юних туристів при оголошенні туристсько-краєзнавчих експедицій. Всі туристсько-краєзнавчі експедиції, що проводяться, орієнтовані виключно на загальноосвітні навчальні заклади. Професійна школа, у тому числі, і професійно-технічні училища на практиці стоять осторонь туристсько-краєзнавчого руху.

Все це дає підставу стверджувати, що назріла необхідність створити законодавче підґрунтя для розвитку дитячо-юнацького соціального туризму в Україні.

Висновки:

Дитячо-юнацький туризм в Україні розвивається як засіб цілеспрямованого педагогічного впливу з боку всіх складових природного та соціокультурного простору на формування особистості майбутнього громадянина України.

Розвиток дитячо-юнацького туризму гальмується неузгодженістю законодавчої бази, в якій була б уточнена його структура, суб’єкти туристичної і екскурсійної діяльності дитячо-юнацького сегменту туристичного ринку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Закон України “Про молодіжні та дитячі громадські організації” від 01.12.1998 // www.zakon1.rada.gov.ua
2. Закон України “Про освіту” від 09.09.2004 // www.zakon1.rada.gov.ua
3. Закон України “Про внесення змін до Закону України “Про позашкільну освіту” від 02.06.2005 // www.zakon1.rada.gov.ua
4. Закон України “Про соціальну роботу з дітьми та молоддю” від 21.06.2001. Редакція від // www.zakon1.rada.gov.ua
5. Закон України “Про внесення змін до закону України “Про туризм” від 19.11.2003 р. // www.rada.gov.ua.

6. Курилова В.И. Туризм: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2114 “Физ. воспитание” и № 2115 “Нач. воен. обучение и физ. воспитание” – М.: Просвещение, 1988. – 224с.
7. Макаренко А.С. Проблемы школьного советского воспитания // Избр. произв. в 3-х томах. Т. 3 – К.: Радянська школа, 1984. – С.76.
8. Остапец А.А. Педагогика туристско-краеведческой работы в школе. – М.: Педагогика, 1985. – 104с.
9. Квартальнов В.А., Федорченко В.К. Туризм социальный: история и современность: Учеб. пособие – К.: Выща шк., 1989. – 342 с.

Розділ 4

Теорія і методика професійної освіти

СПІЛКУВАННЯ: ВИДИ, ФУНКЦІЇ, ЗАСОБИ

У статті розкриваються поняття про спілкування, його різновиди, функції (основні і додаткові) та засоби професійно-педагогічного спілкування.

The article focuses on some notions of the intercourse, its varieties, functions (basic and supplementary) and methods of professional pedagogic communication.

Людина – творець. А будь-яка діяльність потребує об'єднання зусиль чи то однієї особи, частіше групи людей, колективу, народу, суспільства. На етапі швидкісного поширення інформації, необхідності розв'язання глобальних проблем, бурхливих соціальних змін, різнопланових контактів між людьми все актуальнішим стає культура спілкування. Підсилюють цю потребу такі чинники, як значна суспільна роз'єднаність, в певній мірі – втрата сили Слова, трансформація тонких структур душі. Є цьому об'єктивні причини. Так, транспорт послабив ноги, спину людини, знаряддя праці, зброя – руки її, винахід письма, телефону, радіо, комп'ютера, Інтернету негативно вплинув на розвиток голосових зв'язок. Можливо, дійсно, формується поствербальна цивілізація? То тим більше доречно орієнтуватися у видах спілкування і перш за все людям, для котрих це становить професійний інтерес (педагоги, керівники, лікарі, журналісти, політологи і ін.).

Мета статті – підкреслити роль та специфіку спілкування, на сучасному етапі, прокоментувати його види та функції.

Комунікація (**лат.** – роблю спільним, зв'язую, спілкуюсь) – це смисловий аспект соціальної взаємодії, основна функція якої – досягнення соціальної спільності при збереженні індивідуальності. В актах комунікації реалізуються такі функції, як: а) управлінська; б) інформативна; в) емотивна (передача почуттів) і г) фатична (установка контактів). Перша з них генетично і структурно системоутворююча. Відповідно до цих функцій вичленовуються повідомлення: спонукальні, інформативні, експресивні, фатичні. Виділяються комунікації і за іншими критеріями: а) за типом стосунків між учасниками спілкування (міжособистісні, публічні, масові); б) за засобами (мовленнєві, екстра- і паралінгвістичні – жести, міміка, тональність); в) за предметно-знаковою системою організації простору і часу (продукти виробництва, образотворче мистецтво і ін.). При розробці проблем комунікації варто враховувати комунікативні бар'єри – психологічні перепони (упередження, відмінності – соціальні, політичні, моральні, професійні; між джерелом інформації і її адресатом і т. ін.).

Спілкування – це складний, багатогранний процес установалення і розвиток контактів між людьми, зумовлений потребами сумісної діяльності, що включає обмін інформацією, вироблення єдиних стратегій взаємодії та сприйняття і розуміння іншої людини. Тобто існує три аспекти спілкування – комунікативний, інтерактивний і перцептивний. Комунікативному властива персоналізація (представленість себе в іншому: розуміння мови, ситуації). Інтерактивність передбачає вибудову загальної стратегії взаємодії, типами якої є кооперація (згода) і конкуренція (конфліктність). Перцептивний аспект спілкування допомагає сформувати образ іншої людини (її психічні особливості, специфіка поведінки). Важливо всі сторони спілкування сприймати і реалізувати інтегровано. Це суттєва умова оптимізації людських стосунків і спільних дій. Тому розвиток навичок, здібностей мистецтва спілкування – одне із провідних завдань соціальної психології і педагогіки, філософії, соціології, фізіології, інформатики і ін. Значне місце спілкування посідає в педагогічній діяльності (з учнями, батьками, колегами, керівниками, громадськими організаціями).

Складність процесу спілкування породжує різні його види: вербальне, невербальне, інтерактивне і перцептивне.

Вербальне – передача інформації засобами мови, але не односпрямована, а активний обмін нею.

Невербальне спілкування здійснюється шляхом кінесики (жести, міміка), проксемики (місце і час спілкування), пара- і екстралінгвістики (тональність, тембр, голосність, темп мовлення, паузи). Сюди відноситься візуальне красномовство (очима), такесики (дотику).

В інтерактивності спілкування слід пам'ятати про ефективність кооперацій (індивідуально-колективних, послідовно-колективних), їх погоджені дружні дії та при невмілому керівництві – небезпечність конкуренції, що загрожує затяжними конфліктами, а то й ворожнечею.

Перцептивний різновид спілкування забезпечує адекватне сприйняття іншої людини, її внутрішнього світу, розуміння її стану, справжнього відношення до справи, до партнера.

Основним поки що лишається вербальне спілкування. Його різновиди – це передача інформації від одного до групи людей – ретиальний процес, а від людини до людини – аксиальний.

Ретиальне спілкування передбачає рух інформації в обидва боки (питання, сумніви, інша точка зору тощо). При цьому своє значення має архітектоніка виступу: а) роль перших слів, що мають збудити інтерес, утримати увагу, цим зумовлюється половина успіху (проблемне питання, притча, цитата, книга, фрагмент кінофільму, спогад, щось незвичне і т. ін.); б) належна голосність (говорити краще неголосно, без патетики). Спостереження показують, що лише небагато, наприклад, учителів володіє цією компонентою красномовства, а останні використовують шаблон.

Основну частину також бажано викладати яскраво, логічно, конкретно, з різними оцінками, прикладами, з окресленням тенденцій. Не перевантажувати фактичним матеріалом, адже запам'ятовуються, як правило, 3 – 4 факти. Говорити краще недовго, лагідно, а головне – життєрадісно (за Павловим, без позитивних емоцій кора головного мозку позбавляється головного джерела сили) та з натхненням, щоправда, без надмірної емоційності.

Завжди треба мати на увазі думку про „ефект краю”. Заключення не затягувати, зробити зрозумілі висновки, пов'язавши їх з початком, націлити слухачів на діяльність та висловити впевненість в успіхові. Не завадить тут цитата, поетична строфа чи коротка гуманістична замальовка, подяка.

Аксиальне спілкування хоч і простіше, але також варто враховувати низку рекомендацій: починати з того, що цікавить співбесідника; не говорити довго про одне і те; уникати категоричності; зневажливого помаху рукою, засуджуючого погляду; зі своєю точкою зору знайомити з допомогою запитань; створювати потрібний мікроклімат і т. ін. Відомо, що ніяка бесіда не змінить особистість, але може створити умови для більш глибокого осмислення її власного розвитку.

Самостійне значення має спілкування під час дозвілля. Це спілкування з тим, з ким легко і просто, взаємно цікаво.

Як аксиальне, так і ретиальне спілкування потребує такту, ввічливості, доброзичливості і в обличчі, і в тоні. Все це, за твердженням психологів, закладає у підсвідомості довготривалу цілющу програму, сприяє очищенню, в результаті проникають у душу світлі думки і добродієсні наміри.

Існує немало прийомів розвитку й удосконалення умінь і навичок результативного спілкування. Здебільшого це тренінги (психологічні), комунікативні дискусії, рольові і дидактичні ігри, спеціальні вправи (складання діалогів, публічних виступів, читання за особами, розробка, скажімо, емоційних моделей спілкування, бесіда з цікавими людьми, відступи від теми тощо). Тут доречний і жарт, легенда, прислів'я, фрагменти казки. Розроблена система вправ для тренування мовленнєвого апарату, удосконалення дикції, розвитку інтонаційної бази. Поглиблюють комунікативні, інтерактивні та перцептивні знання і вміння спецкурси і спецсемінари, досвід спілкування інших людей, власна творчість.

У теорії і методиці спілкування ми недостатньо уваги приділяємо спілкуванню з собою. У цілому це зміст самовиховання, що, можливо, починається з самооцінки (критичної). Немало доводиться людині працювати, щоб навчитися володіти собою. Велике значення має самостійна робота кожного, причому в усіх сферах діяльності – самообслуговування, навчання, професійна праця. Елементи саморегуляції закладаються ще з дитинства, у сім'ї. Слід закріплювати це вміння постійно. Доцільно використовувати і самоаналіз, самонавіювання, самопідбадьорювання. Особлива роль у спілкуванні з собою відводиться самоконтролю. Психологи вважають, що змінити в собі можна багато, правда, поступово. Для цього знадобляться навички самокорекції. Помітні результати дає самостимуляція, у тому числі самозаохочення, самопокарання.

Думається, у сучасних умовах стрімких змін у суспільному житті спілкування з собою є найбільш перспективним.

Додаткові функції виконує професійне спілкування. Особливо це проявляється в освітній сфері, де шляхом педагогічної комунікації здійснюється психічний розвиток людини, формування комунікативних навичок, наукового світогляду. Досить чітка класифікація функцій професійно-педагогічного спілкування.

Термінальні функції педагогічної комунікації пов'язані зі стратегічними питаннями (цілі, завдання). До них відносяться навчальна, розвивальна, виховна функції. Інформативна, смислоутворювальна, емоційна, діагностична, спонукальна та психотерапевтична ролі складають групу тактичних функцій. Суттєве значення мають операціональні функції – вимірювання та оцінювання, контактна, методична і управлінська функції, координаційна.

Реалізація конкретних функцій залежить від рівня кваліфікації педагога, для якого важливо орієнтуватися в ситуації спілкування, соціального оточення, знати себе, враховувати особливості співбесідника тощо.

Вчитель має розвивати в собі універсальні якості для успішного професійного спілкування. Це перш за все цілісне ставлення до комунікативної діяльності, доброзичливість і інтелігентність, психологічна підготовленість, контактність і ін.

Розвиваючи комунікативні здібності учнів, слід пам'ятати про такі явища, як гіперкомунікативність (намагання бути в центрі спілкування), що робить людину надокучливою, та гіпокомунікативність (нездатність підтримувати контакти), в результаті чого спілкування припиняється не забезпечивши належних результатів. Має значення також стиль педагогічного спілкування – демократичний, авторитарний чи ліберальний. Відомі й більш детальні класифікації (В.Кан-Калік, А.Маркова, Л.Мітіна і ін.), та нерідко різні його види використовуються інтегровано, залежно від ситуації.

На окрему увагу заслуговують засоби комунікації. У педагогічному спілкуванні переважають вербальні засоби (мова, мовлення). Сучасний етап розвитку суспільства нерідко вимагає знання кількох мов, а щонайменше – володіння високим рівнем культури бодай однієї мови. Культура мовлення допомагає оптимально передати зміст висловлювання і досягти мети спілкування. Структуру культури мовлення вчителя становлять такі ознаки: а) доцільність як відповідність меті, умові спілкування; б) правильність, що забезпечується постійною роботою зі словниками, спеціальною літературою, літературною творчістю і ін.; в) ясність на рівні дикції, темпу, інтонації, тону, вироблення чого зумовлено мовленнєвою практикою; г) стислість, тобто говорити по суті; г) виразність, чому сприяє читання художньої літератури, вивчення творів напам'ять, відвідування театру, тренувальні вправи; д) тривалість в залежності від цілої низки чинників і ін.

Позитивно впливають на культуру мовлення педагога його організаторські здібності, інформативні, перцептивні та стимулюючі вміння.

Має значення і техніка мовлення. Особлива роль відводиться мовленнєвому етикету наставника. Стиль творчої навчально-виховної обстановки передбачає раціональне, динамічне, емоційно стримане мовлення. На основі людського спілкування стандартизовано окремі його ситуації, в яких особливо важливо дотримуватись усталеного порядку мовленнєвої поведінки. Це привітання, подяка, прохання, звертання, порада, знайомство,

прощання, вибачення, пропозиція тощо. Вироблено цілі синонімічні ряди (“До побачення”, “До зустрічі”, “На все добре”, “Всього найкращого”, “Будьте здорові”, “Прощайте”, “Добраніч” і ін.), варіанти яких використовуються ситуативно.

Мовленнєвий етикет виражає модальність висловлювання, створює позитивну атмосферу, стимулює активне, бажане, плідне спілкування.

Перспективним є розробка психолого-педагогічних засад комп’ютерних засобів комунікації.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Волкова Н.П. Педагогічні комунікації: Навчальний посібник. – Дніпропетровськ: РВВ ДНУ, 2002.
2. Дорошенко С.І. Основи культури і техніки усного мовлення. – Харків: “ОВС”, 2002.
3. Кан-Калик В.А. Грамматика общения. – М.: Роспедагенство, 1995.
4. Морозов В.П. Психологический портрет человека по универсальным особенностям его речи // Психол. журнал. – 2001. – Т.22.- №6.
5. Поченцов Г.Г. Теория коммуникации. – М.: “Реал-бух”; К.: “Ваклер”, 2001.

УДК 378

Л.Л. Хоружа

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕТИКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНТІСНО СПРЯМОВАНОЇ ОСВІТИ

Статтю присвячено формуванню професійної етики майбутніх учителів початкових класів у контексті компетентісно спрямованої освіти.

The article is devoted to forming of professional ethics of future primary school teachers in the context of competent oriented education.

Реалізація компетентісного підходу, як одного з головних напрямів розвитку сучасної освіти, в першу чергу, стосується системи професійної підготовки вчителя. Вона переорієнтується не тільки на європейські стандарти, а й змінюється відповідно до процесів гуманізації та демократизації, вимог щодо ефективності та якості професійно-педагогічної діяльності, які визначаються готовністю вчителя до виконання в школі не стільки освітньо-інформаційної, оскільки культурологічної, соціально-психологічної, розвивальної, дослідницької функцій, що забезпечують моральний і духовний розвиток учнів. Сьогодні педагогу необхідно створити реальні умови для втілення ідей гуманістичної педагогіки у практику педагогічної дії, звільнити школи від формалізму, стереотипів, авторитарного підходу до дитини.

Вирішення сукупності цих завдань потребує компетентних педагогічних дій і рішень. Серед ключових компетентностей, якими повинен оволодіти майбутній педагог, найважливішою є загальнокультурна. Основу ж її формування утворює етика – регулятор поведінки особистості.

У зв’язку з цим, етична компетентність вчителя набуває сьогодні пріоритетного значення. Вона виступає показником і одночасно результатом професійно-особистісної готовності вчителя до роботи в школі, тому що виконання будь-якого педагогічного завдання має моральний зміст. Етична компетентність вчителя *репрезентує головні регуляції його дій, що закріплюються у звичках, традиціях, принципах життя і професійній діяльності, психічних станах, діях, вчинках і якостях педагога, забезпечує вибір ним свідомої етичної поведінки згідно професійно-педагогічних норм.*

Прикладом етичної компетентності можуть бути такі здатності вчителя:

- усвідомлення гуманістичних цінностей, інваріантного характеру норм, принципів педагогічної етики;
- розуміння морального змісту педагогічної професії; необхідності розвитку культурних потреб та інтересів;
- здійснення етичної рефлексії власних вчинків,
- виявлення сутності моральних колізій у різних педагогічних ситуаціях, прогнозування результатів своїх дій;
- вміння розв’язувати конфлікти, розуміти почуття і потреби вихованців;
- реалізація у професійній поведінці стратегії і тактики етично адекватного спілкування з різними учасниками навчально-виховного процесу.

Змістовою основою етичної компетентності є педагогічна етика як професійна галузь філософської дисципліни “Етика”. Педагогічна етика вивчає особливості, зміст, принципи і функції педагогічної моралі, характер діяльності педагога та його моральних взаємин у педагогічному середовищі, розробляє основи педагогічного етикету, який є сукупністю правил спілкування і поведінки вчителя. Етика не зводиться до певної системи санкцій у педагогічній діяльності, адже її завдання – пояснювати соціально-психологічну доцільність дотримання тих чи інших професійних норм і правил. Саме етика, з позицій цілісного підходу до особистості, наполягає на розгляді навчання та виховання особистості як духовного її насичення, що розгортається в духовному діалозі, спілкуванні рівноцінних суб’єктів, спрямованому на розвиток вільної та відповідальної людини.

Етична компетентність за специфікою реалізації належить до так званих *надпредметних* компетентностей. Вони мають інтегрований характер та поєднують у собі певний комплекс знань, умінь та ставлень, які набуваються майбутніми учителями протягом засвоєння всього змісту педагогічної освіти. Поширений сьогодні у теорії та практиці професійно-педагогічної підготовки декларативний, вербальний підхід до розвитку вчительської етики не дає очікуваних результатів. На практиці ми спостерігаємо фрагментарність етичних знань та умінь майбутніх педагогів. У програмах курсів “Вступ до спеціальності”, “Педагогіка”, “Психологія”, “Педагогічна майстерність” бракує спеціальних розділів, які б актуалізували етичні аспекти діяльності педагога. Занепад методологічного рівня, як зауважують В.О.Сластьонін і В.Е.Тамарин, призводить до формування у майбутніх педагогів установки на практицизм [3: 62–73].

Актуалізуючи проблему формування етичної компетентності майбутніх вчителів, слід також зважати на соціально-економічні трансформації суспільства, глибинні психологічні процеси, які впливають на свідомість, мораль педагога, деформуючи її. Адже, професійний розвиток майбутніх учителів відбувається в той час, коли вони вже засвоїли певні моральні норми, правила, стереотипи.

Суттєві зміни у світогляді, моральних цінностях людей, які відбулися на їх особистісному рівні, відомий канадський філософ Ч.Тейлор назвав “хворобами сучасності” [4: 128]. Серед цих хвороб перше місце посідає індивідуалізм, для якого характерно звуження соціального бачення, зосередження особистості на своєму приватному житті.

Сучасне суспільство губить свою сакральну основу, нівелюється значення моралі як основного регулятора його функціонування. Домінантами людського буття стають *раціоналізм і прагматизм*, “інструментальне мислення”. Люди перетворюються на осіб, “замкнених у своїх серцях” [4: 11].

Негативною тенденцією є також “поверховий релятивізм”, який розкривається формулою: “кожен має право обирати свою форму життя, ґрунтуючись на своєму власному розумінні питання про те, що є справді важливим або цінним” [4: 15]. Такий моральний суб’єктивізм, який утвердився у свідомості сучасної молоді, перешкоджає здійсненню самоаналізу, рефлексії власної поведінки відповідно до норм етики тощо.

Отже, шляхом для подолання зазначених проблем ми вважаємо посилення етичної підготовки майбутніх вчителів, створення соціокультурного контексту навчання, домінування ідеї професійно-етичної взаємовідповідальності за наслідки своїх дій тощо.

Наведена аргументація підтверджує доцільність розробки та введення до навчальних планів підготовки майбутнього вчителя спеціальної дисципліни етико-педагогічного спрямування. Саме курс “Педагогічна деонтологія” визначає правила і норми поведінки педагога у сфері його професійної діяльності, сприяє формуванню етико-педагогічного ідеалу вчительської професії, закладає основи для конструювання орієнтирів рефлексивної професійно-оціночної поведінки вчителя.

Педагогічна деонтологія (від грецьк. deontos –належне і logos – вчення) – наука про професійну поведінку вчителя, спрямована на формування моральних цінностей педагогічної професії через засвоєння її нормативних засад.

Головними завданнями курсу “Педагогічна деонтологія” є:

- вивчення принципів, норм і правил професійної поведінки вчителя;
- формування, регулювання і оцінювання професійної поведінки і діяльності майбутніх педагогів;
- дослідження системи зовнішніх і внутрішніх факторів, що визначають поведінку вчителя;
- вивчення співвідношення структури особистості з вимогами до її професійної діяльності;
- акцентування уваги на особливостях етичної поведінки вчителя відповідно до вікової специфіки учнів початкових класів;
- оцінювання і самооцінювання майбутнім педагогом ступеня розвитку нормативного в індивідуальному плані;
- виявлення несприятливих чинників і негативних наслідків, помилкових, афектних дій у педагогічній діяльності.

Реалізація цих завдань пов’язана з логікою цілеспрямованого формування етичної компетентності, послідовністю професійно-етичного розвитку майбутніх учителів і передбачає такі етапи:

1. Актуалізацію емоційного та інтелектуального потенціалів, гуманістичної спрямованості майбутнього вчителя, ознайомлення з особливостями педагогічної професії.
2. Усвідомлення нормативних засад педагогічної професії, формування етико-педагогічних цінностей, становлення власних етичних поглядів, норм і правил педагогічної діяльності.
3. Відпрацювання педагогічних вмінь і навичок на етичній основі, гнучкість, варіативність дій. Розвиток педагогічної рефлексії і самоаналізу.

Розробка змісту дисципліни, її ефективність у великій мірі залежить від визначення й конкретизації сутності етичної підготовки майбутніх учителів початкових класів відповідно до тих основних професійно-педагогічних функцій, які їм належить виконувати в процесі педагогічної діяльності (таблиця 1). Більшість з цих функцій, на думку О.Я.Савченко, “мають універсальний характер і слугують будівельним матеріалом професійно-особистісного розвитку сучасного вчителя. А саме це є метою сучасної педагогічної освіти” [2: 3].

Саме урахування цих завдань слугувало детермінантою відбору змісту дисципліни “Педагогічна деонтологія” та форм і методів за допомогою яких здійснювався процес навчання.

Програмою курсу передбачено вивчення таких тем: “Педагогічна деонтологія як наука про професійну поведінку вчителя”, ”Професійні моральні норми діяльності вчителя”, “ Внутрішня професійна позиція педагога як основа формування його педагогічної етики”, “Рольовий конфлікт, особливості поведінки вчителя у ситуаціях морального вибору” та інші. Теоретичний матеріал дисципліни обов’язково підкріплюється та ілюструється прикладами з педагогічної практики, ситуаціями, які потребують морального вибору. На семінарах доцільно використовувати активні методи навчання: дискусії, відеофрагменти уроків і їх

аналіз, анкетування, творчі завдання, рольові ігри, моделювання педагогічних ситуацій, етичних дилем тощо.

Таблиця 1.

Зміст етичної підготовки вчителів початкових класів у процесі реалізації ними провідних професійних функцій

Функції	Зміст етичної підготовки майбутніх учителів початкових класів
Виховна	Спрямованість на утвердження гідності кожної дитини; збалансований підхід до використання методів заохочення та заборони; застосування прийомів опосередкованої індивідуальної взаємодії; емпатійне ставлення до дітей; цілеспрямоване формування моральних якостей в учнів; організація виховних ситуацій, акцент на їх моральному змісті; власні етичні дії як приклад для наслідування; культура поведінки; гуманістична стратегія і тактика у конфліктних ситуаціях, моральний вибір їх вирішення
Психодидактична	Створення емоційно-комфортного тла навчання, атмосфери добра і поваги; саморегуляція та позитивна мотивація навчального процесу; використання авансованого оцінювання в навчанні; самоаналіз своїх педагогічних дій у процесі рефлексії; внутрішній локус контролю
Дидактична	Постановка навчальної мети як розвиток і саморозвиток дитини; звернення через навчальний зміст до моральних цінностей; створення ситуацій успіху в навчанні; володіння гуманістичними засобами стимулювання мотиваційної та пізнавальної активності учнів; виконання своїх обіцянок, дисциплінованість
Комунікативно-лінгвістична	Етична центрація педагогічної дії; перевага педагогічної настанови на особистість дитини та її успіх у виконанні будь-якої справи; вміння “розрядити” конфліктну ситуацію, зняти напругу, поєднати доброзичливість і вимогливість; встановлення контакту з класом; рівноцінні стосунки з усіма дітьми в класі; коректність у взаєминах із батьками, виявлення турботи і зацікавленості у пошуку спільних педагогічних рішень. Культура мовного спілкування, виразність, логічність; емоційність; спокійний тон; виваженість мовної реакції на негативну поведінку дітей
Психотехнічна	Невимушеність власної поведінки; доцільність використання жестів, міміки, пантоміміки у зв’язку з певною ситуацією; керування своїми емоціями; стриманість реакцій; володіння прийомами психогігієни та психологічного розвантаження
Культурно-просвітницька	Формування моральних якостей учнів на прикладі власної етичної поведінки і внутрішньої культури. Широкий світогляд, ерудиція, розвиненість власних культурних потреб, вміння залучити учнів до участі в різних формах культуротворчої діяльності
Корекційно-оцінна	Педагогічна інтуїція, вміння оцінити психічний стан дитини, його корекція за допомогою різних етичних способів стимулювання діяльності й поведінки: доброта, увага, побудова позитивної перспективи, заохочення, звернення до моральних почуттів, авансована оцінка тощо

Важливим доповненням у створенні необхідної атмосфери сприйняття студентами інваріантного характеру норм і принципів педагогічної етики є використання на заняттях

афоризмів, що мають культурно-етичний зміст. Слухачам необхідно пояснити етичний зміст висловлювань, визначити моральну норму, що зафіксована у афоризмі.

Процес опанування майбутніми педагогами дисципліни “Педагогічна деонтологія” сприяє відображенню нормативних вимог, професійних норм у їх свідомості, дає змогу глибше й адекватніше сприймати педагогічну дійсність, орієнтуватися в ній, відпрацьовувати стратегію і тактику, мету та конкретні плани професійної поведінки. При цьому етичні норми і взірці педагогічної поведінки виконують роль моральних інваріантів, здатних формувати гуманістичну, особистісно орієнтовану відносно до дитини позицію вчителя.

Отже, запровадження до навчальних планів професійної підготовки вчителів початкових класів дисципліни “Педагогічна деонтологія” дає змогу зінтегрувати зміст інших психолого-педагогічних дисциплін навколо проблеми формування етичної компетентності, зробити цей процес пролонгованим і спрямувати його на формування етичних цінностей, поведінки педагога, коли він не підкоряється силі обставин, а творить їх сам, реалізуючи етичну стратегію і тактику своїх дій.

Апробація курсу протягом останніх років у Київському міському педагогічному університеті імені Б.Грінченка показала позитивне ставлення студентів до його вивчення та ефективність. Оцінюючи ці показники, серед студентів проведено опитування. Майже всі слухачі відзначили доцільність вивчення курсу “Педагогічна деонтологія”, який не тільки озброїв їх знаннями та вміннями, а і підготував до вивчення дисципліни “Педагогіка”, допоміг у засвоєнні її змісту.

Майбутні вчителі початкових класів підкреслили, що цей предмет допоміг “краще зрозуміти значення таких педагогічних категорій як толерантність, педагогічний такт, емпатія тощо”, “переконатися у необхідності дотримання вчителем норм педагогічної етики”, “ усвідомити, які якості повинні бути у справжнього вчителя”, “ відповісти на питання, як треба поводитися в тих чи інших ситуаціях” та інше.

Щодо побажань слухачів відносно вдосконалення викладання курсу, то були отримані такі відповіді: “ Хотілося б побільше розв’язувати ситуації, в які ми можемо потрапити в школі”, “виконувати більше практичних вправ, що стосуються розв’язання проблемних ситуацій”, “аналізувати складні ситуації безпосередньо в школі” тощо. Узагальнення цих відповідей, дозволило зробити висновок відносно посилення практико-орієнтованого аспекту професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів.

Таким чином, запровадження у навчальний план дисципліни “Педагогічна деонтологія” – це конкретний шлях до формування етичної компетентності майбутніх педагогів. Постановка питання професійної етики вчителя сьогодні допоможе розібратися у завтрашньому дні школи [1: 4]. Тому підготовка сучасного вчителя у вищому навчальному закладі повинна бути зосереджена саме на формуванні суб’єкта культури, здатного до етично адекватної поведінки у складних, мінливих і неоднозначних ситуаціях освітнього середовища та життя в цілому.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Професійна етика вчителя: час і вимоги /За загальною редакцією Б.М.Жебровського. – К.,2000.
2. Савченко О.Я. Новий етап розвитку шкільної освіти і підготовка майбутнього вчителя //Шлях освіти. – 2003. – №3. – С.2 – 6.
3. Слостенин В.А., Тамарин В.Э. Формирование личности учителя в педагогическом вузе //Межвуз.сб.науч. трудов /Казан. гос.пед.ин-т. – Казань.:КГПИ,1989.
4. Тейлор Ч. Етика автентичності / Пер. з англ. – К.:Дух і література, 2002.

**ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ
КОМПЕТЕНЦІЇ ПРИ НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ
УКРАЇНСЬКІЙ (РОСІЙСЬКІЙ) МОВІ**

Розглядаються методичні підходи у розвитку творчих можливостей студентів-іноземців; представлені тексти науково-інформаційного змісту.

One of the methodical approaches in the development of the creative possibilities of the foreign students; the scientific informational texts are presented.

У даній статті у загальному вигляді ставиться проблема формування в іноземних студентів спроможності до участі у міжкультурній комунікації при навчанні їх іноземній (російській чи українській) мові у діалозі культур. Це передусім передбачає ознайомлення з культурою та історією іншого суспільства, розуміння того загального, що є у народів різних країн, засвоєння країнознавчої інформації.

Проблеми міжкультурної комунікації та формування лінгвокультурологічної компетенції знайшли висвітлення у багатьох дослідженнях і публікаціях, у тому числі, Є. Верещагіна, В. Костомарова, А. Бердичевського, Є. Пасова, О. Митрофанової та інших.

Мету даної статті являє пошук нових методичних підходів у практиці розвитку творчих можливостей студентів-іноземців, нових прийомів роботи з мовленнєвими та культурологічними одиницями, їх впровадження у навчальний процес та аналіз.

В умовах змін, що відбуваються в економіці, політиці та інших соціальних сферах життя України, навчання іноземній (російській, українській) мові передбачає не тільки засвоєння лінгвістичних знань, вмінь та навичок і навіть не тільки енциклопедичне опанування країнознавчої інформації щодо географічних і історичних понять і явищ, а й формування спроможності до участі у міжкультурній комунікації. Такий аспект навчання дозволяє студентам-іноземцям ознайомитися з соціальною культурою іншого суспільства, різними видами державного устрою, життям і побутом ровесників, зрозуміти те загальне, що є у народів, які належать до різних культур, сприйняти їх прагнення до сумісної діяльності при рішенні актуальних проблем сучасного життя.

Формування міжкультурної компетенції, як вважають Є.М. Верещагін та В.Г. Костомаров, передбачає в першу чергу оволодіння еквівалентною, безеквівалентною та фоновою лексикою.

Згідно з їх класифікацією, це: *загальнолюдські поняття, специфічні поняття*, притаманні всім членам певної етнічної та мовної громади, *соціально-групові фонові* знання, тобто знання, притаманні даній соціальній групі (лікарів, інженерів, педагогів і інших професійних груп), *соціально діалектологічні* (мова тусовок, СМІ, сленг окремих неформальних молодіжних груп) та *регіональні* знання, що пов'язані з особливостями регіонів.

Зрозуміло, що вузівська програма не передбачає навчання іноземних студентів особливостям професійного спілкування чи місцевим говіркам, тому першочергову увагу необхідно приділяти саме оволодінню лексикою другої групи.

Безперечно, формування лінгвокультурологічної компетенції починається зі створення всебічно привабливого уявлення про країну, мова якої вивчається. Інформація про Україну, яка пред'являється студентам-іноземцям, неоднорідна, варіативна за своїм складом, рухлива. Її відбір залежить від мети навчання, комунікативних потреб і пізнавальних інтересів. Це так звана *предметна* інформація. Друга частина інформації – *фонові* знання, в яких закарбований соціально-детермінований досвід носіїв мови та культури, моральні цінності українського народу.

Важливим джерелом цих знань можуть бути навчальні тексти, які містять інформацію про доісторичний період, історію розвитку українознавства від часів Київської Русі до сьогодні.

При цьому для формування інтелектуальних та лінгвокраїнознавчих можливостей іноземних студентів широко використовуються науково-інформаційні тексти, які відображають історико-культурні, географічні, економічні та соціально-побутові особливості країни та регіонів, із яких іноземці прибули, а також тієї країни, де зараз вони живуть і навчаються. Наприклад, китайські студенти через зіставлення культури давнього й сучасного Китаю й України знайомляться з історією, побутом та культурними традиціями України.

Найчастіше на практиці використовуються тексти про історію виникнення і розвитку Київської Русі, про звичаї слов'ян за часів Ярослава Мудрого, Володимира Мономаха, гетьмана Богдана Хмельницького тощо. Навчальний момент при ознайомленні з цими текстами, природно, є головним, але не слід забувати також про їх виховний вплив. При читанні, наприклад, “Повчання Володимира Мономаха” треба відмітити високі моральні принципи давніх слов'ян, самого київського князя Володимира: “Куди б Ви не їхали, не давайте Вашим отрокам причиняти зле ні селам, ні посівам, щоб люди не проклинали Вас. Брехні остерігайтесь, і пияцтва, і облуди, від цього душа гине і тіло...”

Про доброзичливість і гостинність слов'ян, про їх повагу до батьків і милосердя до слабких свідчить такий мікротекст: “Найбільше поважайте гостя, звідки б він не прийшов: проста людина, чи знатна, чи посол. Якщо не можете одарити його подарунком, то пригостіть його їжею і питвом, а він, подорожуючи далі, прославить Вас у всіх землях добром чи злою людиною... Хворого провідайте, померлого проведіть в останній путь, тому що всі ми смертні...”

Викликають зацікавленість у іноземців відомості з особистого життя київських князів, риси їх характеру: людяність, мудрість й самоповага. Приміром, Звертання князя Володимира до своїх сучасників і нащадків сприймається як подібне до повчань китайських філософів та імператорів.

Найбільше впливають на слухачів повчальні слова князя: “Не судіть мене, діти чи хто інший, хто прочитає моє “Слово...” Не хвалю я ні себе, ні своєї сміливості, а хвалю я силу Творця і прославляю його за те, що він мене, грішного й слабого, стільки літ охороняв від смертельної небезпеки і не лінював мене створив, а на всякі людські діла достойним”

Використовуючи такі тексти для аудиторного й самостійного читання, ми не тільки розширюємо лінгвокультурологічну компетенцію студентів, але й досягаємо розвиваючої та виховної мети у розвитку їх творчих можливостей.

Актуальною темою на заняттях є також історичне минуле Придніпровського краю та Запорізького козацтва. Ознайомлення з історією виникнення та розвитку запорізького козацтва, як правило, проводиться перед екскурсією до Запоріжжя.

Після подання лексико-граматичного матеріалу з конкретної теми й ознайомлення з текстами ставляться та даються відповіді на питання про раціональність зародження козацтва у середині XV століття, коли необхідно було захищати південні степи краю від грабіжницьких нападів ногайських татар, що підкорилися кримському ханству й розташувалися на Дикому Полі. Найбільш сміливі, волелюбні й мужні українські селяни, не бажаючи терпіти кріпосницький лад і владу чужинців, поселялись на спустошених землях над Дніпром і Південним Бугом. У заселених степах селяни займались землеробством, рибальством, тваринництвом, бджільництвом. Переселенці були вимушені постійно давати відсіч нападам ворогів, тому працю на землі поєднували з озброєною боротьбою.

Потім цих людей почали називати “козаками”, що в перекладі з тюркської мови означає “вільна, незалежна, озброєна людина”.

Під час ознайомлення з текстами увага студентів привертається до таких фактів: козаки об'єднувались на основі взаємодопомоги, щоб захищати своє житло, господарство, сім'ї. Так поступово створювалось Запорізьке військо з його залізною дисципліною й відданістю присязі. Студенти пізнають, що Запорізька Січ була своєрідною українською

воєнною академією, через котру пройшли всі українські полководці, козацькі гетьмани, отамани і полковники.

Ця інформація про виникнення козацтва як Збройних Сил України доповнюється історико-художніми текстами, відповідним ілюстративним матеріалом, телерадіопередачами, театральними виставами про розвиток ремісництва у козаків, про їх звичаї та побут. Подорож до Запорізької Січі, до Хортиці, до музею, до козацьких місць доповнюють відомості, з якими студенти ознайомились під час екскурсійної подорожі.

Популярні у іноземців екскурсії до історико-краєзнавчого музею Дніпропетровщини, до меморіального дому-музею академіка Д.І. Яворницького, де жив і працював відомий український вчений, археолог, письменник, ім'я якого перш за все пов'язане з вивченням і популяризацією історії, культури та побуту запорізького козацтва.

Разом з текстами відпрацьовуються вміння виявляти країнознавчі знання та виділяти країнознавчі об'єкти. Наприклад, слова: *феодальний, кріпосництво, пошлюбитися, усобиця, князівство, отаман, гетьман, козак, бунчук*, безумовно, потребують історичного коментарю. Звертають увагу студентів-іноземців на слова з національно-культурним компонентом, вербальні одиниці мовного етикету, національно-специфічні невербальні засоби спілкування, афористику тощо.

Саме безеквівалентна лексика, яка містить інформацію про країну, її культуру і побут народу, вкрай важлива для підвищення лінгвокраїнознавчої компетенції іноземних студентів. Це можуть бути:

1. Назви предметів і явищ традиційного побуту: *борщ, вареники, галушки, плахта, свитка, чоботи, шаровари, макітра, левада, полонини, вишиванка.*
2. Слова, пов'язані з релігійним життям: *Великдень, Спас, Вербна неділя, Водохреща, святвечір, Благовіщення, Масляна, Миколи, Хрещення, хрестини, щедрування, засівання.*
3. Знаки-символи: *тризуб, берегиня, оберіг, рушник, калина.*
4. Слова з фольклору: *русалка, лісовик, мавка, домовик, відьма, водяник.*
5. Слова неукраїнського походження: *козак, гетьман, хан, шляхта, ярмарок, гайдамаки.*
6. Історизми: *князь, скіфи, курган, половці, печеніги, боян, булава, отаман, бунчук, кобзар, писар, хорунжий, сотник, курінь, універсал.*
7. Лексика фразеологічних одиниць: *ні се ні те, ні рак ні риба, ні швець ні жнець* (про людину невизначених здібностей), *накивати п'ятами, дати ходу, взяти ноги на плечі* (швидко зникнути, тікати), *впало в око* (привертати увагу).

Для читання й аудіювання доцільно використовувати тексти з підручників, художніх творів певної тематики, з періодичних видань, ілюстративний матеріал (листівки, мапи, меню, рекламні проспекти, розклад руху потягів, програми телебачення, візитки, предмети та явища повсякденного життя).

Робота над лінгвокраїнознавчим матеріалом сприяє удосконаленню системи прийомів роботи над тим чи іншим аспектом мовлення, при цьому змінюються прийоми роботи з лінгвокраїнознавчою наочністю, удосконалюються технічні прийоми роботи зі словом. Це сприяє, з одного боку, підвищенню інтересу до предмету, з іншого – створює позитивну мотивацію при засвоєнні мовних засобів і придбанні лінгвокультурознавчої інформації за допомогою й на підставі цих засобів.

Пошук у цьому напрямку є основою для розвитку комунікативно-діяльного та комунікативно-орієнтованого підходу до навчання, зумовлює підвищення рівня комунікативної компетенції іноземців, формує їх творчі можливості, розвиваючи навички монологічної та діалогічної мови.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческий аспект учебника русского языка для иностранцев // Вопросы страноведения в учебниках русского языка – МАПРЯЛ. – М., 1973.

2. Власова Е.Л. Страноведческая информация в процессе обучения различным аспектам языка / Обучение научных работников иностранным языкам. – М., 1984. – С. 64-70.
3. Гальперин Е.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М., 1981.
4. Грушевский М. История Украины. – К., 1993.
5. Леонтьев А.А. Принцип коммуникативного сегодня // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 12. – С. 29-38.
6. Митрофанова О.Д. Итоги работы конгресса в области методических проблем обучения / Русский язык за рубежом. – № 6. – 1986. – С. 49-52.

УДК 372.853

І.Т. Богданов

ПРАКТИКУМ ІЗ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ФІЗИЧНИХ ЗАДАЧ ТЕХНІЧНОГО ЗМІСТУ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У статті презентовано авторську роботу – навчальний посібник для самостійної роботи “Електрика та магнетизм. Збірник задач, вправ і тестів. Практикум” (автори А.В. Касперський, І.Т. Богданов) та описано засади її створення та використання в навчальному процесі.

The authors work – training appliance is represented in this article. Electrics and magnetism. The set of tasks, exercises and tests. Practical work. (the authors: A. Kaspersry, I. Bogdanov). The principles of invention of this work and its using in education process are described.

Підписання Україною в 1997 р. Лісабонської конвенції та узгодження національних освітніх систем з принципами Болонської декларації, що створює інтернаціональні умови в сфері вищої освіти зумовлює модернізацію вітчизняної освітньої діяльності в контексті європейських вимог, а саме інтенсифікує перехід на кредитно-модульну систему організації навчально-виховного процесу у вищій школі, у тому числі вищій педагогічній, актуалізуючи створення інноваційного покоління навчально-методичного забезпечення навчальних курсів, що загалом на основі національних надбань світового значення та усталених європейських традицій має забезпечувати формування майбутніх фахівців, здатних здійснювати професійну діяльність на демократичних та гуманістичних засадах, бути конкурентоспроможним на сучасному світовому ринку праці та послуг.

Розв'язання зазначеної проблеми ми вбачаємо у використанні таких підходів до створення навчально-методичного забезпечення, що забезпечували б реалізацію принципу цілісності проєктованої педагогічної системи, що відбиває єдність основних її елементів, таких, як освітня мета, зміст, дидактичний процес і форми організації навчання. Означений підхід до організації навчання забезпечує більш глибоке й свідоме сприйняття навчальної інформації студентом, підвищує його розумову активність, створює умови для гуманізації взаємодії викладача і студента. У викладача з'являється можливість упроваджувати в практику роботи активні форми організації навчального процесу, у тому числі модульного навчання, яке ґрунтується на інтеграції принципів модульності, самоорганізації й контекстності, що має забезпечити гарантію формування фахової компетентності майбутніх учителів.

Проблемі створення навчально-методичного забезпечення навчання фізиці нового покоління приділяло увагу багато вчених-методистів, зокрема Атаманчук П.С., Касперський А.В., Коршак Є.В., Ляшенко О.І., Савченко В.Ф., Сергієнко В.П., Сиротюк В.Д., Сусь Б.А., Шарко В.Д., Шут М.І. та багато інших, які є авторами багатьох сучасних підручників (посібників) з фізики та методики навчання фізики. Але, на нашу думку, у деяких роботах не достатню увагу приділено практичному значенню розглянутих явищ.

У пропонованій статті ми презентуємо власну навчально-методичну розробку – навчальний посібник для самостійної роботи “Електрика та магнетизм. Збірник задач, вправ і тестів. Практикум” [6], якому надано гриф Міністерства освіти і науки України (Лист МОН України 1.4 / 18 – Г – 135 від 29.05.06 р.) У даній роботі ми намагались підкреслити саме практичний аспект вивчення даного розділу фізики.

Формування знань з розділу загальної фізики “Електрика та магнетизм” має виняткове значення при вивченні інших розділів фізики та при вивченні фізико-технічних дисциплін. Так, зокрема радіоелектроніка та електротехніка, які є прикладними дисциплінами, потребують глибокого розуміння фізичних процесів і закономірностей, що визначають роботу електротехнічних та електронних систем.

Головна мета при підготовці посібника полягала у тому, щоб під час самостійної роботи студентів на дедуктивній основі – формуванні основних понять, означень, поясненні фізичних законів, розкрити фізичний зміст розглядуваних явищ та процесів.

Аналіз процесу вивчення курсу, окремих тем і розділів, досвід вивчення курсу загальної фізики з урахуванням сучасних технологій навчання дозволяє зробити певні узагальнення та встановити найбільш ефективні підходи саме до розв’язування й пояснення задач із розділу фізики “Електрика та магнетизм”.

Наряду з цим, загальні міркування та алгоритми аналізу й розв’язування задач можуть бути використані при розгляді фізичних процесів і закономірностей в усіх розділах курсу загальної фізики. Завданням при написанні посібника було – навчити розв’язувати задачі, а дана проблема тісно пов’язана з ґрунтовним поясненням описаних процесів.

Загальновідомо, що розв’язування задач є одним із провідних засобів навчання. Цей засіб застосовується при викладанні нового матеріалу і його закріпленні, під час фронтальних лабораторних робіт, практикумів, при реалізації політехнічного принципу навчання і зв’язку теоретичних знань з життям, практикою, працею людини. Розв’язування задач забезпечує доказовість законів, активізує діяльність тих, хто навчається, розвиває їх мислення і творчий хист.

Проте саме поняття “задача” уявляється студентом, як належне, наперед задане. У філософському та енциклопедичному словниках термін “задача” подається у вигляді одного із значень перекладу грецького слова “проблема” – перепона, трудність, завдання. У філософському трактуванні “проблема-задача” – це об’єктивне питання, що виникає в ході розвитку пізнання чи цілісний комплекс питань, розв’язування яких являє собою значний практичний чи теоретичний інтерес. У більш загальному і широкому трактуванні проблема (задача) – складне теоретичне чи практичне питання, яке вимагає вивчення і розв’язку, а в науці – суперечлива ситуація, яка виступає у вигляді супротивних позицій і пояснень будь-яких явищ, об’єктів, процесів і вимагає адекватної теорії для її розв’язування.

Бугайовим О.І. дано наступне визначення фізичної задачі: “Фізичною задачею в навчальній практиці звичайно називають невелику проблему, що в загальній нагоді вирішується за допомогою логічних умовиводів, математичних дій і експерименту на основі законів і методів фізики” [3].

У презентованому посібнику задачі і рекомендації щодо їх розв’язування класифіковані за основними можливими варіантами розгляду в них фізичних процесів та закономірностей. До кожного з чотирьох окремих блоків (електростатика, постійний струм, магнітне поле, електромагнітна індукція) наведені основні формули, алгоритми розв’язування типових задач, які віднесені до даного блоку. У перших чотирьох розділах вміщені задачі курсу загальної фізики як базові при формуванні фізичних і технічних знань відповідно до діючих програм курсів. У кожному з них подано короткі виклади підходів і принципів при розв’язуванні задач, певні алгоритми міркувань при їх аналізі, відповідні методичні поради, а також вказані оптимальні шляхи здобуття необхідних навичок. У п’ятий розділ вміщено прикладні фізичні задачі електрорадіотехніки, які ілюструють практичне значення матеріалу, що вивчається.

Поряд з розв'язуванням типових задач у посібнику запропоновані тексти задач різних рівнів складності для самоконтролю, закріплення знань та тести. Для переважної більшості задач вказано напрямки можливого аналізу та наведено відповіді.

Задачі першого рівня є завданнями контрольних робіт і тестів для учнів середніх шкіл, ліцеїв та педагогічних класів. Вибір задач другого рівня базується на збірнику задач з фізики, написаного викладачами кафедри загальної фізики НПУ ім. М.П. Драгоманова. Для вибору задач третього рівня використано вище вказаний збірник та збірник задач за редакцією Сахарова Д.І. та інших. При написанні посібника використані роботи авторів [1, 2, 4, 5, 7 – 13], які, на думку авторів, є популярними і методично вивіреними. Підбір задач другого та третього рівня дає змогу використовувати посібник студентам, які мають різний рівень підготовки з курсу загальної фізики.

Крім того, посібник містить тестові завдання, що дозволяють оцінити успішність опанування студентами знань та навичок з самостійного розв'язування фізичних задач.

Даний навчально-методичний посібник створений відповідно до типової програми з нормативної дисципліни “Фізика”, а також дисципліни “Електрорадіотехніка”. Видання розраховане на викладачів та студентів вищих навчальних педагогічних закладів, воно також може бути корисним для викладачів і студентів закладів професійно-технічної освіти, вчителів середніх навчальних закладів та учнів шкіл з поглибленим вивченням фізики.

Відмітимо, що матеріали презентованого посібника пройшли апробацію у Національному педагогічному університеті ім. М.П. Драгоманова та Бердянському державному педагогічному університеті.

Розглянемо більш детально принципи розв'язування задач та загальні міркування, що були так би мовити філософською основою при підготовці пропонованого навчального посібника. Зазначимо, що при підготовці посібника ми використовували деякий матеріал, наведений у роботах [5, 8, 9, 13].

Пояснення ряду явищ природи в сучасній фізиці базується на уявленні про поле, зокрема електричне та магнітне. Спільність їх основи (електричний заряд), обумовлює взаємозв'язок між ними. Так, дані поля можуть перетворюватись одне в друге, вони є частинним випадком електромагнітного поля. Електричні та магнітні поля можуть існувати самостійно, без зарядів та струмів, що їх породили. Вивчення електричних і магнітних явищ зводиться до встановлення зв'язків між основними характеристиками полів і властивостями середовищ, вимірюванні основних характеристик, розрахунку форми полів тощо.

Теоретичний аналіз електричних і магнітних явищ здійснюють на основі макроскопічного (феноменологічного) та мікроскопічного (структурного) підходів.

Макроскопічний підхід лежить в основі класичної теорії електромагнітного поля або теорії Максвелла. Дана теорія не розглядає атомно-молекулярне вчення про будову речовини, в ній не враховується атомістична (дискретна) структура заряду. Згідно теорії Максвелла для речовини використовують ряд фізичних констант, які характеризують її електричні чи магнітні властивості: діелектрична та магнітна проникність, питома електропровідність та інші. Середовище може бути однорідним і ізотропним. Якщо дані умови не виконуються, то враховують залежність фізичних параметрів від координат, часу, температури, напруженості поля.

Теорія Максвелла встановлює систему фундаментальних рівнянь, які є узгодженням дослідних законів електричних і магнітних явищ. Рівняння Максвелла дають можливість визначити і пов'язати силові характеристики електромагнітного поля з розподілом у просторі електричних зарядів і струмів. Дана теорія не може пояснити явище фотоелефекту, дисперсію світла, випромінювання і поглинання світла.

Внутрішню будову речовини і атомістичну структуру електрики враховує класична мікроскопічна електродинаміка. Засновником вважається Г. Лоренц. В теорії Лоренца речовина розглядається як сукупність електричних зарядів (електронів, атомних ядер) які розміщені і рухаються у вакуумі. Поле в довільній точці речовини є суперпозицією зовнішнього (макроскопічного) та внутрішнього (мікроскопічного) полів. Внутрішнє поле

створене рухомими зарядами, що входять до складу атомів. В основі теорії Лоренца лежить система фундаментальних рівнянь, які визначають мікроскопічні електромагнітні поля, створені окремими зарядженими частинками. Рівняння були одержані в результаті узагальнення теорії Максвелла і введення мікроскопічних параметрів полів. Лоренц ввів поняття фізичних нескінченно малих об'ємів, поверхонь, відрізків та часу. З рівнянь Лоренца можна одержати рівняння Максвелла.

Дана класична електронна теорія не може бути використана для квантових ефектів. У цьому випадку використовують закони квантової електродинаміки.

У підручниках і лекційних курсах із загальної фізики фізичні явища, взаємодії і процеси звичайно розглядаються в узагальненій формі, у припущенні, що дія сторонніх чинників відсутня чи дуже мала. Фізичні закони при цьому встановлюються, формулюються та записуються у виді абстрактних виражень і формул. Іноді даються також загальні вказівки з урахуванням впливу на хід процесів найбільш істотних зовнішніх чинників. Наприклад, закони механіки формулюють і записують для інерційних систем відліку, яких у земних умовах не існує й створити їх штучно теж неможливо. При цьому в теорії вказується, що неінерціальність реальної системи відліку можна врахувати, компенсувати формальним введенням сил інерції, але, як це практично зробити в конкретних випадках, залишається незрозумілим.

Аналогічно обстоїть справа і при вивченні багатьох інших питань фізики, тобто при цьому знання, що формуються у тих, хто навчається, в сутності не виходять за межі ознайомлювального рівня.

Міцні і глибокі знання загальної фізики, які придатні для практичного застосування, тобто для проведення аналізів фізичних явищ і процесів у різних системах стосовно до конкретних зовнішніх умов, в яких вони знаходяться, складаються та розвиваються тільки у ході регулярних тренувань у розв'язуванні задач. Такі задачі, методично оброблені, систематизовані і зведені у відповідні збірники (задачники), є навчальними; життя, практика також нерідко висовує фізичні задачі, що мають самостійне прикладне значення.

Специфіка фізичних задач і раціональних способів їх розв'язання виявляється при порівнянні їх, наприклад, із математичними задачами. В останньому випадку звичайно розглядаються взаємозалежності абстрактних, не зв'язаних із якими-небудь реальними процесами величин аналітичних функцій від невеликого числа параметрів; це дозволяє однозначно звести умову задачі до яких-небудь рівнянь – алгебраїчних, диференціальних і т.п., після чого залишається застосувати до них відомі математичні методи, перетворення і формули для одержання остаточного рішення та відповіді. У фізиці, взагалі говорячи, положення значне складніше: на хід будь-якого процесу в реальній фізичній системі, на результат будь-якого фізичного експерименту можуть впливати багато чинників. Це, насамперед, структура і властивості самої системи (задачі, що задаються звичайно умовами), в основному визначаючі характер руху і взаємодії її частин; крім того, система звичайно знаходиться в деякому матеріальному середовищі, у якому також відбуваються різноманітні (іноді непередбачені) фізичні явища і процеси, сукупність яких визначає так названі зовнішні умови, що також впливають на розв'язок задачі.

Розглянемо як приклад найпростішу фізичну задачу: до дроту, електричний опір якого (обмірюваний омметром) дорівнює 10 Ом, приєднана батарейка, напруга на виході якої (обмірювана вольтметром) дорівнює 4,5 В. Що можна сказати про силу струму в дроті? На перший погляд, задача легко розв'язується за формулою закону Ома, але це далеко не так: по-перше, не вистачає відомостей про джерело струму (про величину внутрішнього опору батарейки і про те, як він залежить від сили струму і від часу його проходження по колу); по-друге, потрібні численні додаткові відомості про дріт: які його довжина і перетин, з якого матеріалу він зроблений, чи є ізоляція і яка, які властивості поверхні дроту (ступінь шорсткості, наявність або відсутність окислів і т.п.); по-третє, потрібні відомості про навколишнє середовище дроту, наприклад, якщо це повітря, то про його тиск, вологість, теплопровідність, і навіть про характер розташування дроту – горизонтально, вертикально, у

виді спіралі і т.п. Справа у тім, що нагрівання дроту виділюваним при проходженні струму теплом, обумовлено всіма перерахованими параметрами (від них істотно залежить тепловіддача дроту), приводить у свою чергу, до змін опору самого дроту й у такий спосіб впливає на силу струму в ньому. Як бачимо, дуже проста на перший погляд задача в міру її осмислювання стає надзвичайно складною; як же її розв'язувати?

На допомогу приходять міркування, що у всякому фізичному явищі звичайно можна виділити якісь найбільш важливі визначальні залежності і чинники малоістотні, величиною і впливом яких можна знехтувати. Помітимо, що єдиного правила для проведення таких оцінок, особливо при розв'язанні практичних задач, не існує; у кожному конкретному випадку (якщо це не обговорено в умові задачі) виходять із міркувань фізичного змісту, що є у свою чергу відображенням практичного досвіду.

Розв'язування задачі звичайно можна розділити на кілька основних етапів, розглянутих нижче.

Першим етапом є аналіз відомостей, заданих в умові задачі, що включає наступні моменти: а) розпізнавання загальної фізичної сутності явищ у системі, що відповідає умові задачі (тобто грубо кажучи, до якого розділу і теми курсу загальної фізики належить дана задача); б) виділення та врахування фізичних властивостей системи, розглянутої у задачі, і заданих зовнішніх умов; в) уточнення мети розв'язання, тобто того, що потрібно знайти чи визначити.

Усе це робиться в ході уважного аналізу і короткого запису умови задачі, з'ясування фізичного змісту зазначених там величин, відшукування відсутніх відомостей у довідкових таблицях, графіках і т.п.

Другий етап – аналіз самої задачі. Перш за все відзначаються припущення, що спрощують, і допущення, необхідні для розв'язання задачі; одночасно підбираються фізичні закони та формули, що описують явища, розглянуті у задачі; якщо це необхідно, вибирається зручна система одиниць. Зазначимо, що питання про необхідні наближення і формули не завжди можна вирішити відразу: наприклад, при розв'язанні задач з механіки іноді важко вирішити, яким формулам віддати перевагу – динамічним чи енергетичним, класичним чи релятивістським; нелегко вибрати придатні для розв'язання деяких задач статистичні формули, аналогічно в оптиці багато задач можна вирішувати як у геометричному наближенні, так і з урахуванням хвильових властивостей світла, і т.п. Проста на перший погляд задача (особливо прикладного характеру) у процесі розв'язування може зажадати більш глибокого підходу. Тому аналіз задачі може продовжуватися і в процесі подальших етапів її розв'язування.

Третій етап – вивід формули розв'язання, що виражає залежність шуканої величини від тих, котрі задані в умові задачі (і в таблицях). У формулі розв'язання повинні бути відбиті часткові закономірності, яким підпорядковуються розглянуті фізичні явища. Одержання формули розв'язання – ключовий і найбільш відповідальний момент у розв'язуванні задачі; нерідко виникає необхідність у перевірці її правильності. Для перевірки формули розв'язання можна використовувати різні прийоми: звичайно рекомендується контроль розмірності отриманого результату; іноді доцільно проаналізувати застосовність формули до граничних часткових випадків; у деяких випадках з умов задачі впливає симетричність формули розв'язання щодо деяких величин (індексів) і т.п. Нерідко напівкількісна оцінка вхідних у формулу розв'язання параметрів дозволяє знехтувати якимись із них, тобто спростити формулу, скористатися математичними прийомами наближених обчислень.

Четвертий етап – чисельний підрахунок результату за формулою розв'язку. При цьому велике значення має правильний вибір одиниць виміру всіх величин, що входять у формулу, і відповідний перерахунок даних з умов задачі. Самі обчислення варто проводити ретельно, з використанням різних технічних засобів – мікрокалькуляторів, ПЕОМ і т.п., прагнучи до вироблення навичок і умінь швидкого та точного розрахунку.

Відмітимо, що проведення числових розрахунків у багатьох випадках має важливе принципове значення для засвоєння студентами основ загальної фізики: **по-перше**, при цьому вони одержують можливість кількісної оцінки, тобто усвідомлення масштабів багатьох розглянутих у задачах фізичних ефектів; **по-друге**, іноді самі розрахункові результати (у тому числі і проміжні) можуть бути використані для контролю правильності отриманої формули розв'язування (наприклад, коли виявляється, що швидкості якихось часток перевершують швидкість світла у вакуумі і т.п.); **по-третє**, варто мати на увазі, що в практиці звичайно становлять інтерес саме числові результати, а не формули розв'язання, тому систематичні тренування у фізичних розрахунках, обчисленнях – це важливий засіб для вироблення в тих, хто навчається, комплексу необхідних навичок.

Така послідовність, зміст і значення основних етапів розв'язання типових задач із загальної фізики. У деяких випадках описана вище схема вимагає ускладнення (наприклад, при розв'язанні задачі методом послідовних наближень), іноді, навпаки, спрощення. Зустрічаються задачі, розв'язування яких цілком зводиться до теоретичних міркувань і перетворень формул, без числових розрахунків – це задачі на доказ деяких співвідношень між фізичними величинами, а також якісні задачі. При аналізі таких задач студентам особливо буває потрібна допомога викладача; у ході розв'язування студенти одержують значну теоретичну інформацію (додаткову до лекцій). Одержання цієї інформації не в готовому виді, а в ході активної розумової роботи – запорука міцного її засвоєння, а також розвитку “стилю фізичного мислення” у студентів.

Особливий інтерес представляють задачі, аналіз яких припускає оперування теоретичними відомостями відразу з декількох розділів курсу загальної фізики, у тому числі розглянутих давно (і значною мірою забутих). Практика в розв'язанні таких задач має велике значення для кращого усвідомлення студентами логічної єдності та взаємозв'язку усієї фізичної науки, що відбиває, у свою чергу, матеріальну єдність навколишнього світу. Але самі студенти, захоплені більш вузькою метою – одержанням відповіді до задачі, – можуть цього не помічати. Тому в багатьох випадках бажано, щоб викладач на закінчення спільного зі студентами розв'язку подібної задачі підбив підсумок, виділивши пізнавальне чи прикладне значення отриманих результатів.

Навчальні задачі звичайно розміщені в задачнику у тій послідовності, у якій необхідний для їх розв'язання теоретичний матеріал накопичується в лекційному курсі. Як указувалося вище, повинний бути і зворотній зв'язок, оптимізація змісту та структури лекційного курсу стосовно до інтересів розв'язання навчальних задач; тим самим забезпечується необхідна кореляція цілей і задач лекцій і практичних занять, що призводить до кращого засвоєння студентами основ загальної фізики.

Таким чином, ми вважаємо, що пропонований навчальний посібник для самостійної роботи “Електрика та магнетизм. Збірник задач, вправ і тестів. Практикум” сприятиме формуванню основних понять, означень, законів розділу, поясненні фізичних законів, розкриттю фізичного змісту розглядуваних явищ та процесів, а загалом, формуванню знань з розділу загальної фізики “Електрика та магнетизм”, які мають виняткове значення при вивченні інших розділів фізики та при вивченні фізико-технічних дисциплін, тобто формуванню фахової компетентності майбутнього вчителя.

Перспективу нашого дослідження ми вбачаємо у подальшому удосконаленні навчально-методичного забезпечення освітнього процесу з фізики через впровадження інноваційних підходів, наприклад, через створення електронних посібників, електронних тестових навчальних програм з оцінювання успішності тих, хто навчається тощо.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бабаджан Е.И., Гердвис В.И., Дубовик В.М., Нестеров Э.А. Сборник качественных вопросов и задач по общей физике: Учебное пособие для втузов. – М.: Наука, 1990. – 400 с.
2. Богданов И.Т., Афонин В.Г. Основы общей электротехники: Учебно-методическое пособие. – К.: Четверта хвиля, 2005. – 230 с.

3. Бугаев А.И. Методика преподавания физики в средней школе: Теорет. основы: Учебное пособие для студентов пед. институтов по физ.-мат. спец. – М.: Просвещение, 1981. – 288 с., ил.
4. Гончаренко С.У. Конкурсні задачі з фізики. – К.: Вища школа, – 1979. – 145 с.
5. Івах І.В., Кікець М.Г., Килимник М.А. Методика розв'язування задач з фізики. – К.: Радянська школа, 1969. – 366 с.
6. Касперський А.В., Богданов І.Т. Електрика і магнетизм. Збірник задач, вправ і тестів. Практикум. – К.: Четверта хвиля, 2006. – 248 с.
7. Кучерук І.М., Горбачук І.Т. Загальна фізика. Електрика і магнетизм: Навчальний посібник / За заг. ред. В.Й. Сугакова. – К.: Вища школа, 1990. – 367 с.
8. Остроухов А.А., Стрижевський В.Л., Цвелих М.Г., Цяшенко Ю.П. Розв'язування задач з курсу загальної фізики. – К.: Радянська школа, 1966. – 502 с.
9. Панчевний Б.І., Свергун Ю.Ф. Загальна електротехніка: теорія і практикум: Підручник. – К.: Каравела, 2004. – 440 с.
10. Сахаров Д.І., Косміков І.С. Збірник задач з фізики. – М.: Учпедгиз, 1956. – 279 с.
11. Фізика. Завдання для тестової перевірки знань, умінь і навичок випускників загальноосвітніх шкіл, ліцеїв та гімназій. – К.: Абрис, 1993. – С. 49 – 75.
12. Чертов О.Г., Воробйов А.О., Федоров М.Ф. Задачник з фізики. – М.: Вища школа, 1973. – Випуск 3. – 506 с.
13. Електрика та магнетизм. Навчально-методичний посібник для самостійної роботи / За ред. М.І. Шута / М.І. Шут, О.М. Сташкевич, А.В. Касперський, Т.Г. Січкач / К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2002. – 236 с.

УДК 371.32+81'243

І.В. Валусьва

АКТУАЛЬНІ НАПРЯМКИ ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Оволодіння технологіями формування англомовної фонетичної компетенції молодших школярів необхідно для діяльності майбутніх учителів іноземної мови початкової школи.

Technologies' mastering of the forming of English phonetic competence of the youngest pupils is necessary for the activity of future teachers of foreign language in primary school.

Сучасні проблеми початкової освіти в галузі викладання іноземної мови передбачають новий підхід до підготовки майбутніх фахівців. Основні вимоги до професійних якостей, знань і вмінь фахівця, які необхідні для успішного виконання професійних обов'язків, – кваліфікаційна характеристика вчителя. Сучасна тенденція, характерна для загальної професійної підготовки майбутнього вчителя, не може не стосуватися його методичної підготовки [2]. Найважливішим фактором підготовки вчителя іноземної мови (англійської) є методичний аспект з урахуванням теорії та практики [1]. Учитель повинен не тільки добре знати ту мову, якої навчає, але крім того, бути лінгвістом-теоретиком. Розуміння основних етапів розвитку методики навчання англійської мови та основ теорії формування комунікативної компетенції учнів – є складниками теоретичної підготовки майбутнього фахівця. Необхідно зазначити, що викладання англійської мови, особливо для молодших школярів, має свої особливості. Так, сама учбова дисципліна відрізняється від багатьох учбових предметів немовного циклу, які мають за мету вивчати, наприклад, ті або інші явища.

Теоретична підготовка майбутніх учителів містить у собі розуміння як основних етапів розвитку методики навчання англійської мови, так і основи теорії формування комунікативної компетенції учнів [3]. Остання складається із мовної (лінгвістичної) компетенції, до якої входить фонетичний аспект. Так, навчання фонетичного матеріалу або

формування фонетичної компетенції передбачає оволодіння студентами основними вміннями та слухо-вимовними, ритміко-інтонаційними навичками. У процесі навчання навички вимови формуються поетапно та мають характеризуватися якостями автоматизованості, сталості й гнучкості.

Необхідно конкретизувати постановку проблеми, яку можна вирішувати протягом навчального процесу у початковій школі – це створення системи саме фонетичної підготовки студентів до роботи вчителя англійської мови в початковій ланці з урахуванням досвіду такої підготовки, а також сучасних тенденцій в галузі освіти.

У руслі досліджуваної нами проблеми сучасні вчені (С.Ю.Ніколаєва, С.В.Роман) допомагають аналізувати стан утворення та систематизації формування фонетичної компетенції вчителів англійської мови.

Мета даної статті міститься у визначенні актуальних напрямків формування англомовної фонетичної компетенції студентів як майбутніх вчителів початкової школи.

Завдання, які ставляться до студентів протягом навчання фонетичного матеріалу англійської мови на початковому рівні: ознайомитися з метою і змістом навчання фонетики англійської мови; навчитися проводити методичний аналіз звуків англійської мови з урахуванням їх методичної типології, складати вправи для розвитку фонематичного та інтонаційного слуху учнів, складати вправи для формування слухо-вимовних (артикуляційних та ритміко-інтонаційних) навичок, планувати і проводити фрагменти уроків з навчання вимови, а також добирати матеріал для проведення фонетичної зарядки.

Основні цілі, які досягаються на визначеному етапі розгляду поставленої проблеми це:

- освітня і розвиваюча цінність навчання іншомовного фонетичного матеріалу;
- урахування основних принципів при роботі з іншомовним фонетичним матеріалом;
- забезпечення мотивації ознайомлення з новим фонетичним матеріалом, а також мотивів кожного завдання і вправи при організації тренування.

Навчання іноземної мови як засобу спілкування потребує цілеспрямованої уваги до формування та розвитку фонетичних вмінь та навичок учнів, основи яких мають бути закладені в початковій школі. Відповідно учитель англійської мови початкового рівня навчання повинен уміти сформулювати у молодших школярів іншомовну фонетичну компетенцію.

Певний фонетичний мінімум знань та навичок оперування цими знаннями сприяє взагалі формуванню мовної компетенції. Змістова частина цієї компетенції міститься, наприклад, у розвитку наступних фонетичних завдань початкового рівня навчання: знати основні правила орфографії та читання; писати букви англійського алфавіту; знати всі букви англійського алфавіту та буквосполучення; засвоїти знання про наголос та вимову окремих звуків та звукосполучень.

Таким чином, початкова школа передбачає правильно вимовляти та розрізнявати всі звуки англійської мови, дзвінко вимовляти кінцеві дзвінки приголосні, уникати пом'якшення приголосних перед голосними, враховувати словесний та фразовий наголос, володіти інтонацією певних типів речень, а також вміти записувати транскрипцію англійських слів.

Ураховуючи чутливість молодших школярів до фонологічних характеристик мовлення, їх необхідно привчати спостерігати за англійською вимовою вчителя. Саме достатня фонетична культура вчителя і методично правильна організація спостереження сприяють розв'язанню основних проблем оволодіння англійською фонетикою початкового рівня навчання: енергійний характер мовлення, поява звуків, які відсутні у рідній мові, особливе промовляння кінцевих приголосних та ритміко-мелодійне оформлення речень, незвичне звучання англійських звуків. Неможливо опрацьовувати іншомовну вимову без урахування основних фонетичних аспектів артикуляції та інтонації рідної мови [5]. Відомі вчені (В.О.Васильєв, С.Ю.Ніколаєва, Н.К.Скляренко) пропонують звертати увагу на методичний принцип зіставного аналізу фонологічних систем рідної та іноземної мови.

Наприклад, виразно декламувати віршики (English Rhymes for Children) з послідовним перекладом на рідну мову для розуміння особливостей іншомовного ритму. Також можна визначити і приділяти особливу увагу фонетичному вправлянню: опрацювання нових звуків в іграх, навчання дидактичного диригування та відбивання ритму фраз, що промовляються, як засобів оволодіння ритмом та іншомовною інтонацією у процесі рольової гри, проведення різних конкурсів з декламування, підготовки звукового листа та інші [4].

Робота на фонетичному рівні має бути тісно пов'язана з оволодінням лексичного матеріалу: запис нових лексичних одиниць з транскрипцією і виконання імітаційних вправ. Фонетичне опрацювання нової іншомовної лексики сприймається в іграх, наприклад, як мета їх наступної діяльності. Формування комунікативної основи іншомовного спілкування залежить від інтенсивності навчання фонетичного матеріалу у початковій школі. Для цього можуть бути корисними різні тренувальні прийоми (відбивати ритм фраз, що промовляються, зміна модуляції голосу, використання музики з відповідним ритмом, а також ігрові прийоми: конкурси, змагання, інсценівки (віршів, пісень), рольові ігри).

На заняттях з методики викладання іноземної мови можна запропонувати студентам як майбутнім учителям наступні завдання:

- визначити мету та зміст навчання вимови у школі з різними підходами до навчання вимови;
- ознайомити учнів з новими звуками англійської мови та автоматизація дій молодших школярів з ними;
- записати види вправ та приклади до них: для формування фонематичного слуху й для формування артикуляційної навички;
- ознайомити учнів з новими інтонаційними моделями та автоматизація дій учнів з ними;
- записати види вправ та приклади до них для формування інтонаційного слуху, для формування інтонаційної навички;
- удосконалити слухо-вимовні навички учнів на початковому ступені навчання;
- використати фонограми у навчанні вимови.

Таким чином, система формування англомовної фонетичної компетенції майбутніх учителів має отримати свою реалізацію у відповідній площині навчальної діяльності. Актуальним залишається формування фонетичної навички, яка передбачає перебудову звичної артикуляції на основі встановлення розбіжностей у вимові звуків у рідній мові та іноземній, формування фонематичного слуху, а також оволодіння технікою вимови іншомовних звуків у слові, словосполученні, реченні та в мовленнєвому потоці в процесі говоріння та читання. Оволодіння іншомовною інтонацією передбачає формування аудитивних навичок сприйняття інтонаційного малюнка в процесі говоріння та читання.

Перспективами подальших наукових розробок у даному напрямку є вдосконалення системи фонетичної підготовки студентів як майбутніх учителів, звертання особливої уваги щодо самостійної підготовки студентів: виконання креативних завдань, аудитивних вправ, а також спрямування навчальної діяльності студентів на формування вмінь та навичок іншомовної комунікації та фонетичної компетенції.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бігич О.Б. Формування у студентів методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи // Іноземні мови. – №2. – 2002. – С.27-31.
2. Бондаренко О.Ф., Бігич О.Б. Сучасні тенденції професійної підготовки вчителя іноземної мови для початкової школи // Іноземні мови. – №4. – 2002. – С.48-51.
3. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах / Кол. авторів під керівн. С.Ю.Ніколаєвої – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
4. Роман С.В. Методика навчання англійської мови у початковій школі: Навчальний посібник. – К.: Ленвіт, 2005. – 208 с.
5. Роман С.В. Реалізація методичного принципу врахування рідної мови у навчанні англійської мови дітей молодшого шкільного віку // Іноземні мови. – №4. – 2003. – С. 48 – 52.

ПСИХОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У статті розглянуто проблеми важливості психологічної культури вчителя іноземної мови початкових класів, розкрито особливості формування основних психологічних процесів у молодших школярів.

The article is devoted to the problem of importance of psychological culture of a teacher of a foreign language at primary school, specific features of forming the main psychological processes are shown.

Учитель іноземної мови в початковій школі повинен мати високий рівень психологічної культури. Адже він навчає школярів у період перебудови всієї системи відносин дитини з дійсністю, коли фізичний розвиток (зір, координація рухів, опорно-руховий апарат) лишається недосконалим. Важливим завданням, що стоїть перед учителем, є спрямування зусиль на формування й розвиток особистості дитини засобами іноземної мови [1: 24].

Дослідженню психологічної культури вчителя іноземної мови присвячені численні роботи С. Роман, С. Ніколаєвої, В. Кулиша, М. Зіганова [1; 3]. Аналіз спеціальної літератури переконує в тому, що початок раннього вивчення іноземної мови містить у собі вагомі психологічні передумови для оволодіння молодшими школярами основами елементарної комунікативної компетенції, цим і зумовлена актуальність даної статті.

Метою публікації є дослідження особливостей психологічних процесів молодших школярів та визначення сучасних вимог до кваліфікації вчителя.

Найважливішими чинниками, що впливають на процес засвоєння іноземної мови, є вікові психофізіологічні й психічні характеристики учнів, досвід у рідній мові, наявність сильної комунікативної мотивації. У працях Л. Виготського, Ш. Амонашвілі є переконливі дані про те, що дитина засвоює іноземну мову легше, ніж доросла людина. Розквіт людських здібностей до засвоєння другої мови безпосередньо пов'язаний з чинниками фізіологічного порядку. Він припадає на період від 4 до 10 років [4: 35]. На цей період уже визначилась локалізація мовних функцій як у лівій, так і частково у правій півкулі. Мозок пластичний для вироблення нових зв'язків, це забезпечує високу сензитивність молодших школярів: сенсорну чутливість до явищ мовного характеру взагалі і артикуляційну гнучкість. Це допомагає в точному наслідуванні.

Важливу роль в оволодінні іноземною мовою відіграє пам'ять. У психології розрізняють короткочасну і довгочасну пам'ять. Обидва види пам'яті мають велике значення для реалізації мовленнєвої діяльності. Участь у комунікативній діяльності можлива лише в тому випадку, коли у свідомості (в довгочасній пам'яті) людини міцно зберігаються мовні засоби. Під час мовлення необхідні мовні засоби подаються до короткочасної пам'яті. Матеріал, який підлягає запам'ятовуванню, спочатку надходить до короткочасної пам'яті, а потім за допомогою вправ має бути переведений до довгочасної пам'яті. Перевагою молодших школярів є великі можливості довготривалої пам'яті. За умов стимулювання властивої для цього віку ігрової або пізнавальної мотивації діти досить легко й міцно запам'ятовують не тільки окремі слова або словосполучення, але й мовні кліше, фрази, римівки, вірші.

Розглядаючи процеси пам'яті, звичайно розрізняють запам'ятовування, збереження і забування. Запам'ятовування буває довільним, коли ставиться мета запам'ятати що-небудь, і мимовільним, коли така мета відсутня і запам'ятовування здійснюється у процесі іншої діяльності [1: 31].

У навчанні іноземної мови особливого значення набуває саме мимовільне запам'ятовування. Пояснюється це тим, що механічне запам'ятовування слів, граматичних

форм тощо не може забезпечити участь у спілкуванні. Необхідно сформувати вміння вживати мовний матеріал, а не лише запам'ятовувати його. Мимовільне запам'ятовування має певні закономірності. Для методики навчання іноземних мов важливі такі положення: свідоме виконання дій та операцій з мовним матеріалом, мовний матеріал повинен засвоюватися у процесі виконання вправ (усних, письмових), що забезпечує опору на сукупність різних відчуттів.

Існують різні класифікації типів пам'яті. Одні учні краще запам'ятовують предмети, картини (образна пам'ять), інші – слова (вербальна пам'ять). Найпоширенішою є класифікація типів пам'яті за каналом надходження інформації: зоровим, слуховим, дотиковим, руховим і комбінованим. У більшості людей наявні всі типи пам'яті, але рівень розвитку кожного з них неоднаковий. Якщо в учня переважає зоровий або руховий тип пам'яті, то опанувати усне мовлення йому досить важко. В учнів, як свідчать дослідження, переважає зоровий тип пам'яті, слуховий тип зустрічається набагато рідше. Взагалі у “чистому вигляді” окремі типи пам'яті зустрічаються дуже рідко.

Розвинути пам'ять кожного типу допомагає зацікавленість учнів, їх позитивне ставлення до виучуваного матеріалу. Крім цього, необхідно використовувати спеціальні вправи, спрямовані на розвиток того чи іншого типу пам'яті.

Основу психологічної культури вчителя іноземної мови в початкових класах становлять наступні компоненти:

- теоретична підготовка з питань загальної і вікової психології, психодіагностики та психології навчання іноземних мов у школі;
- сформованість професійно значущих особистісних якостей учителя: громадянської відповідальності, любові до своєї професії, людяності, відданості дітям, артистизму;
- самовідчуття людини як учителя дітей: готовність учителя прийняти позицію дитини, розуміти її інтереси, мотиви, цінності, дії, вміння грати з дитиною.

При формуванні навчальної діяльності дітей з іноземної мови учитель має виходити з того, що молодший шкільний вік – це вік інтенсивного інтелектуального розвитку, коли за короткий проміжок часу дитина повинна оволодіти системою наукових понять. Стосовно іноземної мови це базові лінгвістичні поняття та поняття, пов'язані з формуванням уявлень дитини про іншу картину світу. Зважаючи на це, вчитель має так побудувати навчальний процес, щоб навчання іноземної мови сприяло активізації розумових зусиль учнів, усвідомленню навчальних дій, вдосконаленню процесів сприймання, запам'ятання, довільної уваги, а також формуванню навчальної, тобто пізнавальної мотивації учіння.

Початковий ступінь – це стик двох психологічних домінант: ігрової діяльності та навчальної. Наявність притаманної цьому вікові ігрової мотивації дає можливість оволодіти навчальною діяльністю за допомогою ігрових прийомів.

Працюючи з молодшими школярами, не слід забувати й про те, що стрімкі психологічні новоутворення учнів 7 років (довільність та усвідомленість усіх психічних процесів, їх інтелектуалізація) можуть спричинити нервові збудження, неадекватну поведінку дітей, тобто призвести до “кризи семи років”. Але такого негативного явища можна уникнути. Вихідним чинником цього вважають уважне, чуйне ставлення до дітей. Це означає, що вчитель має розуміти психічний стан маленьких учнів, бути спроможним розрадити їх, зняти емоційну напругу, створити в класі природну атмосферу тепла, довіри, взаємоповаги. Іншими словами, вчитель має бути практичним психологом, здатним до створення емоційно сприятливого середовища.

У цьому плані варто зазначити: щоб ефективно й радісно забезпечити дітям процес засвоєння іноземної мови як засобу спілкування, вчитель повинен володіти предметом спілкування. Він має увійти у світ мультфільмів, казок, дитячого фольклору, а також книг і подій, якими живе дитина. А найголовніше – прийняти цей світ! І це має відбитися в усіх засобах організації навчального процесу, навіть в інструкціях до виконання завдань. Слід зважати і на потребу в рухах, бо цього вимагає організм дитини, який розвивається, потребує в

естетичній привабливості оточення, адже діти дуже чутливі до краси. Задоволенню цих потреб, як показують результати багаторічної дослідної роботи, сприяє інтегрування іншомовної мовленнєвої діяльності з видами діяльності типовими для молодшого шкільного віку: ігровою, руховою, драматичною [2: 30].

Специфіка навчання іноземної мови полягає в тому, що воно здійснюється в ситуації, коли вчитель має управляти не тільки процесом засвоєння учнями навчального мовного матеріалу, але й процесом іншомовного спілкування. Тому серед усіх аспектів психологічної культури вчителя іноземної мови особливе місце посідають іншомовні комунікативні здібності вчителя. Існує думка, що для вчителя, який навчає молодших школярів, цей рівень не обов'язково має бути високим. Але це не так. Вимоги до мовлення вчителя початкових класів повинні бути вищими, ніж до мовлення вчителів основної школи. Учителя початкової школи має характеризувати вільне, гнучке володіння іноземною мовою, різноманітність, відточеність і варіативність іншомовних форм висловлювання думки, різних відтінків мовлення. Нові підходи до вирішення проблем освіти, в тому числі і в галузі навчання іноземних мов, висувають нові вимоги і до підготовки вчителя, його кваліфікаційної характеристики. Кваліфікаційна характеристика – це перелік основних вимог до професійних якостей, знань і вмінь фахівця, необхідних для успішного виконання професійних обов'язків.

Теоретична підготовка передбачає, що вчитель іноземної мови повинен знати і розуміти: основні етапи розвитку методики навчання іноземних мов, основи теорії формування граматичних мовленнєвих навичок, лексичних, слухо-вимовних мовленнєвих навичок, формування навичок техніки письма, читання, аудіювання, говоріння, основи теорії формування соціокультурної компетенції.

Таким чином, практична підготовка вимагає від учителя іноземної мови уміння реалізовувати різні функції: комунікативно-навчальну, виховну, розвиваючу, освітню. Врахування психофізіологічних особливостей учнів початкової школи в процесі засвоєння іноземної мови допомагає більш ефективній реалізації навчальної мети. Теоретичне і практичне дослідження проблеми врахування психологічної культури вчителя іноземної мови початкової школи має перспективне значення, оскільки навчання молодших школярів відбувається в період перебудови всієї системи відносин дитини з дійсністю.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Зиганов М.А. Как научиться на 100% запоминать тексты. – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – 272 с.
2. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / Колектив авторів під керівництвом С. Ніколасвої. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.
3. Роман С.В. Методика навчання англійської мови у початковій школі: Навчальний посібник. – К.: Ленвіт, 2005. – 208 с.
4. Роман С.В., Коломінова О.О. Психологічні основи навчання іноземної мови у початковій школі // Іноземні мови. – 2002. – №1. – С. 35-38.

УДК 378

А.В. Воробйова

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНО-ПРАКТИЧНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ З УЧНЯМИ МОЛОДШИХ КЛАСІВ ІЗ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ГОВОРІННЯ

Проблема розвитку комунікативних здібностей молодших школярів пов'язана із забезпеченням формування вмінь говоріння. У статті розглянуто методи формування та розвитку мотивованої, емоційно забарвленої та ситуативно зумовленої мови.

The problem of the pupil's communicative skills development is connected with speaking. This article suggests some methods of developing motivated, emotional and creative speech.

У той час як комунікативна методика вивчення мови займається розвитком усіх навичок і їх використанням, особлива увага, яка приділяється комунікації, зосереджена на засобах вдосконалення навичок *говоріння*. Це проблема розвитку не тільки лінгвістичної, а й соціолінгвістичної, дискурсивної, стратегічної, соціокультурної і соціальної компетенції. Усі вони загалом становлять кінцеву мету розвитку *комунікативних здібностей*. Проблемі забезпечення формування вмінь говоріння учнів молодших класів сьогодні присвячена велика кількість досліджень (Ніколаєва О.І., Панова Л.С., Коваленко О.Я., Роман С.В., Коломінова О.О., Негневицька О. І.). Метою публікації є розгляд методів покращення комунікативних здібностей молодших школярів, що має допомогти студентам під час навчально-практичної роботи.

Для чіткого методичного забезпечення вмінь говоріння необхідно знати як здійснюється цей процес у сформованих мовленнєвих механізмах.

Як відомо, формування мовленнєвого виразу мотивується завдяки практичному завданню, яке виникає в певній ситуації. Одночасно формується смислова програма виразу, яка ще не оформлена знаками мови, але існує у предметно-зображеному кодуванні. Тільки потім підключається мовленнєвий апарат. За допомогою внутрішніх мовленнєвих дій здійснюється відбір із довготривалої пам'яті фразового стереотипу для першого речення та слів із співвідносними цьому стереотипові граматичними формантами. Якщо речення подовжене, оформлюється кожна синтагма окремо (спочатку у внутрішній, а потім і у зовнішній мові). Таким чином здійснюється перехід до мовленнєвого виразу усіх подальших частин смислових програм. При цьому в оперативній пам'яті кожного разу зберігаються частини мовленнєвого виразу, які оформлені на рівні сенсів.

Учень, який говорить, контролює кожен проміжний етап цього процесу та його кінцевий продукт, весь час порівнюючи його зі смисловою програмою та мовленнєвим наміром. Це здійснюється завдяки системі зворотних зв'язків, операцій самоконтролю та самокорекції, які формуються у дитини водночас з оволодінням мовою. При оволодінні рідною мовою вони формуються підсвідомо при постійному бажанні імітувати мову інших людей, при корекції дорослих, а далі при самокорекції. Навчаючи говорінню на іноземній мові, ці операції треба формувати спеціально, спочатку за допомогою корекції з боку вчителя та інших учнів, а потім при самокорекції.

Описані особливості відродження виразу на рівні тексту дають змогу зробити наступні висновки. Навчати говорінню молодших школярів треба так, щоб свідомою ціллю їх мовного виразу було рішення практичних завдань, виникаючих у ситуаціях, схожих із ситуаціями реального мовного спілкування. Для формування операції автоматизованого відбору мовних засобів треба перш за все закласти у довготривалу пам'ять школярів необхідну кількість лексичних одиниць, а також запас граматичних засобів. Важливо забезпечити легкість та свободу відбору потрібних мовних одиниць для оформлення думки безпосередньо під час говоріння. У відродженні зв'язних виразів важливу роль відіграє оперативна пам'ять, яку треба тренувати на всіх стадіях формування мовленнєвих операцій. Вже в 2 класі школярі повинні тренуватися в сприянні на слух та усному відтворенні спочатку коротких, а далі все більш подовжених речень, а потім – набору речень. Пізніше їм слід пропонувати вправи, при виконанні яких треба утримувати в оперативній пам'яті прослухані фрази та трансформувати їх дотримуючись даного комунікативного завдання. Наступний етап тренування – утримання у пам'яті логічно-послідовних фраз, зв'язаних з окремою темою. Для народження мовленнєвого виразу використовують різні опори, ключі для самоконтролю, контроль та корекцію з боку вчителя. Пізніше ці операції переходять до системи внутрішніх мозкових дій учнів.

Формування мовленнєвих автоматизмів (лексико-граматичних навичок) здійснюється за допомогою підготовчих (тренувальних) вправ. За класифікацією І. Рахманова [7], вправи з говоріння можуть розрізнятися:

1) за призначенням:

мовні та мовленнєві;
рецептивні та репродуктивні;
аспектні та комплексні;
навчальні та комунікативні;
тренувальні та контрольні;

2) за характером матеріалу:

з діалогічного мовлення;
з монологічного мовлення;

3) за засобами виконання:

усні та письмові;
одномовні та двомовні;
механічні та творчі;
класні та домашні;
програмові та не програмові;
індивідуальні, парні або хорові.

Безперечно, навчання говорінню є дуже важливим особливо у початковій школі, що може забезпечити інтерес та вмотивованість навчання іноземній мові продовж всіх шкільних років. Дві-три типові фрази та набір лексичних одиниць дозволяє дитині відтворити ситуацію для говоріння, що вже з перших уроків надає впевненості у оволодінні іноземною мовою та відіграє велику роль у розвитку всіх видів розумової діяльності. Тому розвиваючі можливості говоріння є причиною інтересу з боку методистів та вчителів-практиків.

До числа методичних проблем, пов'язаних з говорінням, відносять наступні:

- 1) що треба класти в основу навчання говорінню (сприйняття на слух чи роботу з підручником; текст чи матеріал, який складається з окремих лексико-граматичних одиниць);
- 2) монологічна чи діалогічна мова повинна бути першим об'єктом навчання говорінню;
- 3) яка система вправ для розвитку говоріння більш прийнятна у початковій школі;
- 4) як створити комунікативну атмосферу на уроці та допомогти учням з психологічним бар'єром, який виникає під час спілкування на іноземній мові.

Працюючи у школі, часто маєш справу з навчанням говорінню на основі тексту (прочитаного або прослуханого). Цей прийом повинен розвивати як діалогічне (питання-відповіді після тексту), так і монологічне мовлення (питання може бути таким, що потребує переказу). Але питання до тексту мають лише повчальний характер та не створюють умов для відтворення природного процесу мовлення. Використовуючи наочність, ще гостріше відчуваєш цю проблему тому, що дітям не цікаво обговорювати те, що всі і так бачать. Тому потрібні завдання творчого характеру, які б змусили дитину розповісти про події власного життя або життя друзів (за допомогою схожих за темою малюнків або плану на дошці).

Відомо, що представники аудіолінгвального методу [6] мають за мету забезпечення вмінню автоматизовано використовувати мовний матеріал (структури) та таким чином надати можливість учню зосередитися на розумовому змісті виразу та не звертати особливої уваги на правильність мовного оформлення. Саме так ми спілкуємося рідною мовою. Але у процесі навчання іноземній мові для автоматизації тої чи іншої структури її треба ізолювати від інших. Безперечно, аудіолінгвальний метод є ефективним на перших етапах навчання, коли зміст виразу є мінімальним. Найбільшого результату цей метод набуває при навчанні діалогічного мовлення, коли учень не замислюючись реагує на репліки вчителя. Але з подальшим ускладненням навчання цей метод стає все менш ефективним. Дитина стикається з труднощами, пов'язаними з переходом від старої заданої структури (matched dependent behavior) до ініціативного мовлення, коли треба вибрати із вивчених структур ті, які необхідні для бесіди. Вправи з аналогії, трансформації або ускладнення (pattern practice) не допомагають співвідношенню відпрацьованих раніше структур з ситуаціями у спілкуванні,

оскільки в процесі роботи з структурами уся увага учнів була зосереджена тільки на мовному матеріалі та відірвана від змісту мовлення.

Сьогодні вчителі, які шукають більш ефективних засобів навчання говорінню, частіше звертаються до проблеми *ситуації*. Вже з перших уроків учитель обирає такі засоби та режими роботи, які б забезпечували зацікавленість усіх школярів у активній мовленнєвій діяльності. Наприклад, вчитель задає питання, використовуючи малюнки із зображенням кішки чи собаки.

T/ Have I a dog in my hand?

C1/ No, you haven't

T/ Have I a cat in my hand?

C1/ Yes, you have

T/ Have I a dog or a cat in my hand?

Задаючи останнє запитання, вчитель ховає малюнок за спину, чим надає вправі більшої комунікативності.

P/ You have a cat.

T/ Right you are. I have a cat...

Для створення ситуації вчителі використовують ляльку (дівчинку, хлопчика, казкового героя тощо), яка присутня на уроці та часто “працює” разом з дітьми.

T/ Have you recognized this Cat? This Cat is your true friend. Are you glad to see him?
Greet him.

P1/ Good morning, dear Cat. P2/ Hi, Pussy. P3/ Hello, old friend.

Учитель починає задавати запитання про те, що робить кіт, створюючи наочно певну ситуацію.

T/ What is the Cat doing?

P1/ The Cat is sitting. P2/ The Cat is reading. P3/ The Cat is walking.

Пізніше, казкова лялька-помічниця може бути використана і в таких ситуативних вправах, коли треба використовувати фантазію та уяву.

T/ Listen to the beginning of the story and speak about Cat's morning.

Доречним буде і складання розкладу лялькового kota з описом його дій у той чи інший день тижня.

Таким чином можна стверджувати, що з точки зору навчальної моделі мовленнєві ситуації займають особливе місце між появою мовного матеріалу та природнім діалогом або виразом. На основі мікроситуацій ефективно засвоєння мовного матеріалу може бути організовано за допомогою мовленнєво-підготовчих вправ. Основним принципом цих вправ є те, що мовний матеріал залишається константним, а зміст виразу змінюється, як результат вільного вибору кожного учня.

Говоріння здійснюється у формі *монологічного і діалогічного* висловлювань. Навчання цих видів відбувається паралельно і взаємозалежно. Навчання діалогічного мовлення може здійснюватися на ситуативній основі, за допомогою діалога-зразка, а в подальшому – міжтематичного діалогу. У навчанні діалогічного мовлення є схема сильний-слабкий. Тобто й сильний учень, і слабкий отримують однакове за складністю завдання. Але сильний виконує роль ведучого, слабкий – веденого.

Наприклад;

P1/ What is your name?

P2/ My name is Alex. And what's your name?

P1/ My name is Kate. Where do you live?

P2/ I live in Kherson. And you? ...

Для учнів з високим рівнем володіння мовою корисним може бути наступне завдання:

T/ You are a shop-assistant. Help the customer choose the thing he wants to buy.

Діалог-зразок

P1/ What can...?

P2/ I want to buy a Can you help me to...?

P1/ What colour...? What size...? ...

Монологічне мовлення учнів має різні рівні – від елементарного до розгорнутого. Воно може бути репродуктивним (наприклад, заучування зразків діалогів), мішаним (підготовленим на основі опори і власного мовного та мовленнєвого досвіду) і продуктивним, тобто цілком самостійним. Зміст говоріння складають сформульовані вчителем ситуації, тексти для аудіювання та читання.

У центрі уваги навчання мови для комунікативних цілей стоїть учень як особистість з його власними ідеями, думками, почуттями, інтересами і потребами. Можливо, найкращі приклади справжнього спілкування – це ті моменти роботи в класі, коли учні допомагають планувати іноземною мовою, працюють над проектами, організують дискусії та інтерв'ю, пропонують своє закінчення оповідання або складають власні розповіді. У цьому процесі вони співпрацюють, обмінюються досвідом, обговорюють проблеми і беруть на себе більшу відповідальність за своє власне навчання.

Таким чином, перспектива подальших досліджень розвитку комунікативних здібностей молодших школярів передбачає методичну розробку такої системи вправ для навчання говорінню, яка створить атмосферу необхідності спілкування. Учень повинен мати бажання спілкуватися, будучи емоційно включеним у конкретну ситуацію або маючи якусь практичну необхідність. Отже, студент під час навчально-практичної роботи повинен організувати процес навчання говорінню так, щоб мова дитини була завжди: мотивована, звернена до слухача, емоційно забарвлена та ситуативно зумовлена.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Коваленко О.Я. Про вивчення іноземних мов у 2004-2005 навчальному році. Методичний лист МОН України // English. – 2004. – № 31-32. – С. 3.
2. Коломінова О.О. Зміст соціокультурного аспекту навчання англійської мови у початковій школі // Іноземні мови. – 2004. – №2. – С.50.
3. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник для студ. вищ. закл. освіти. – К.: Ленвіт, 1999. – 47с.
4. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів “Англійська (німецька, французька) мова 2 – 12 класи”. – К.: Шкільний світ, 2001.
5. Про вивчення іноземних мов у 2004-2005 навчальному році. Методичний лист МОН України // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2004. – №2. – С.12.
6. Панова Л.С. Обучение иностранному языку в школе. Пособие для учителей. – К.: Радянська школа, 1989. – 134с.
7. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1985. – 198с.
8. Рахманов И.В. Обучение устной речи на иностранном языке. – М.: Высшая школа, 1980. – 16с.
9. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе. Пособие для учителей. – М.: Педагогика, 2001. – 63с.

УДК 371.134

Н.А. Глузман

СПЕЦКУРС “ТЕКСТОВІ ЗАДАЧІ НА ПРОПОРЦІЙНУ ЗАЛЕЖНІСТЬ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ” В КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті розглянута проблема формування методичних умінь у майбутніх учителів початкової школи при вивченні спецкурсу “Текстові задачі на пропорційну залежність в початковій школі”.

In the article the problem of forming methodical abilities of the teachers to be of primary school is examined at the studying, the special course “The texts tasks on proportional dependence at primary school”.

Формування вмінь розв'язувати текстові задачі в процесі навчання майбутніх учителів початкової школи – важливе завдання, передбачене Державними стандартами вищої освіти з математики і Державними стандартами початкової освіти. Це завдання цілеспрямовано розв'язується в процесі вивчення студентами курсів “Математика”, “Методика викладання математики в початкових класах”. Разом з тим, наявні недоліки в оволодінні цією темою майбутніми вчителями, негативно впливають на всю методичну підготовку з математики взагалі. Майбутній учитель початкових класів, який керує процесом розв'язання задач школярами, повинен, перш за все, сам вміти вирішувати задачі, а також володіти необхідними знаннями й вміннями вчити цього молодших школярів. Особливу складність і в студентів, і в молодших школярів викликають текстові задачі, пов'язані з пропорційними величинами. У сучасних методиках викладання математики в початкових класах (М.В.Богданович, М.О.Бантова, Г.В.Бельтюкова, Н.Б. Істоміна, Л.М.Скаткін і ін.) ці задачі не віднесено до типових, а також вони не розглядаються в розділах, в яких пропонується навчання розв'язування складених задач. Такий підхід до задач на пропорційну залежність викликає недостатню увагу з боку майбутніх учителів початкових класів до процесу формування вмінь їх розв'язувати молодшими школярами. Тому спецкурс “Текстові задачі на пропорційну залежність в початковій школі” повинен стати важливою складовою методичної підготовки студентів спеціальності “Початкове навчання”.

Цей спецкурс доцільно проводити на IV-V курсах. З досвіду проведення таких спецкурсів у Кримському гуманітарному університеті кращими формами проведення занять є лекційні і семінарсько-практичні заняття.

Спецкурс має чітко структуровану програму і пояснювальну записку. Наведемо програму спецкурсу.

Робоча програма спецкурсу “Текстові задачі на пропорційну залежність в початковій школі”.

Пояснювальна записка

У підручниках з математики для початкової школи приділяється особлива увага розвитку уявлень молодших школярів про функціональну залежність. Це пов'язано з тим, що поняття функції – одне з провідних понять математики, тому так важливо проведення пропедевтичної роботи з його формування впродовж усіх років навчання в початковій школі. Усвідомлення і оперування алгебраїчними поняттями, у тому числі і поняттям функціональної залежності, сприяють розвитку абстрактного мислення, умінню порівнювати, аналізувати, міркувати, узагальнювати. У зв'язку з цим учитель початкових класів повинен бути теоретично і методично підготовлений до навчання молодших школярів у вищеназваному напрямі.

Відзначимо також, що останніми роками, крім чинної програми, з'явилися альтернативні програми з математики для початкових класів (І.І.Аргинська, А.Н.Захарова, Т.І.Фещенко, Л.П.Кочина, Н.Б.Істоміна, І.Б.Нефедова, Л.Г.Петерсон та ін.), що передбачають підвищення рівня складності текстових задач. Наприклад, з'явилися задачі на знаходження невідомих за їх сумою і різницею, на знаходження невідомих за їх сумою і кратним відношенням та ін. Розв'язання деяких задач вказаних видів викликає утруднення в учнів. Це істотно ускладнює як роботу вчителя і навчання молодших школярів, так і підготовку вчителя початкових класів, оскільки в нині діючих програмах і підручниках з математики для початкової школи і методиках її навчання основний упор робиться на засвоєння алгоритму загального підходу до розв'язання задач певного виду.

Практика показує, що не тільки вчителі-початківці, але й педагоги, що мають достатній досвід роботи, зазнають певних труднощів при навчанні розв'язання задач з пропорційними величинами.

У рамках поглибленої підготовки студентам пропонується підвищити теоретичний рівень, поповнити і систематизувати свої знання в ході вивчення спецкурсу “Текстові завдання на пропорційну залежність в початковій школі”.

Основна мета спецкурсу – підготувати майбутнього вчителя до формування у молодших школярів уміння розв'язувати задачі, пов'язані з пропорційними величинами.

Для реалізації поставленої мети сформульовані такі задачі:

- поглибити і розширити знання студентів при вивченні даної теми;
- виробити професійні вміння з організації та проведення уроків математики, пов'язані з навчанням розв'язання складених задач на пропорційну залежність.

Проведений аналіз психолого-педагогічної і науково-методичної літератури дозволив також виділити основні знання і вміння, які повинні бути сформовані у студентів.

Знання:

- про значення поняття функції в математиці і в інших науках;
- про історію розвитку поняття функція;
- про різні напрями і підходи до формування поняття функції в підручниках для початкової школи.

Вміння:

- встановлювати різні закономірності стійких взаємозалежностей у природі;
- аналізувати різні підручники з математики для початкової школи з метою виявлення вправ і завдань пропедевтичного характеру з даної проблеми;
- володіти методичними прийомами навчання розв'язувати задачі з пропорційними величинами;
- конструювати прості і складені задачі на функціональну залежність і використовувати їх у процесі навчання;
- здійснювати план розв'язання задачі одним із методів (арифметичним, алгебраїчним або геометричним);
- виконувати перевірку розв'язання задачі 2-3 способами.

Даний спецкурс призначений для студентів очної і заочної форми навчання і складається з двох частин: теоретичної та практичної. Спецкурс розглядається після вивчення циклу психолого-педагогічних дисциплін, курсу математики і методики її навчання в початковій школі.

Зміст і структура спецкурсу

Назва розділів і тем	К-ть год	
	Л	П
Тема 1. Історичні дані про виникнення поняття “функція”	2	-
Тема 2. Поняття функції, функціональної залежності. Способи завдання функцій. Поняття адитивно-скалярної величини	2	
<i>Практичне заняття 1.</i> Функція і її властивості.		4
Тема 3. Формування функціональної залежності у молодших школярів	2	
<i>Практичне заняття 2.</i> Система вправ з формування поняття функціональної залежності у молодших школярів		2
Тема 4. Характеристика прийомів роботи над задачами з пропорційними величинами: спосіб прямого і зворотного приведення до одиниці, спосіб відношень.	2	
Тема 5. Методика роботи над задачами з пропорційними величинами	4	
<i>Практичне заняття 3.</i> Навчання розв'язання задач з пропорційними величинами		2
Тема 6. Методика навчання розв'язання задач, пов'язаних з рухом тіл	4	
<i>Практичне заняття 4.</i> Розв'язання задач на рух		2
Тема 7. Розв'язання задач на пропорційну залежність різними способами	2	
<i>Практичне заняття 5.</i> Розв'язання задач на пропорційну залежність різними способами		4
<i>Практичне заняття 6.</i> Методичні прийоми організації діяльності учнів на етапі навчання розв'язання задач на залежність величин		4
Залік		2
Всього за рік	18	20

Спецкурс з методики навчання розв'язання задач на пропорційну залежність розрахований на 36 годин аудиторних занять (лекційних і практичних). Дві години відводяться для проведення заліку. Загальна кількість 38 годин. З 38 годин навчань спецкурсу: 18 годин – лекційні заняття, 16 годин – практичні заняття. Зупинимося детальніше на змісті, методах, організаційних формах і засобах проведення лекційних і практичних занять спецкурсу.

У теоретичній частині розглядаються конкретні питання, які не ввійшли до курсу “Методика викладання математики”: наступність, освоєння простих функціональних залежностей і закономірностей в дошкільному віці, поняття функції і способи її задання, особливості методичних підходів до введення таких задач та ін.

Перше лекційне заняття присвячене повторенню і приведенню в систему теоретичних знань і вмінь, які студенти надбали в процесі вивчення математичних дисциплін: “Математика”, “Методика викладання математики”. Методи, які доцільно використовувати на цьому занятті: репродуктивний і частково-пошуковий (евристична бесіда). Форми навчальної діяльності – фронтальні. На вступній лекції спецкурсу відбувається знайомство студентів не тільки зі змістом та значенням даної теми, але і з основними вимогами, однією з яких є вміння розв'язати будь-яку задачу за курс початкової школи. Примітно, що студенти не завжди самі можуть розв'язати задачі за курс початкової школи, що для них несподівано. Наведемо приклади задач з підручників “Математика” М.В. Богдановича, що викликають утруднення у студентів.

- 1) На циркову виставу пришли 29 першокласників і стільки ж другокласників. Всього були 32 хлопчики. Скільки дівчаток прийшло в цирк?
- 2) За 3 год. друкарка надрукувала 12 сторінок. Скільки сторінок вона надрукує за 5 год., якщо друкуватиме щогодини на 1 сторінку більше, чим раніш?
- 3) Велосипедист до обіду їхав 3 год. з однаковою швидкістю, а після обіду 2 год. Всього він проїхав 60 км. Скільки кілометрів він проїхав до обіду і скільки після обіду?

Розв'язуючи задачі, студенти долають труднощі. Наше завдання – поставити студентів в позицію учня, щоб вони могли відчувати, які труднощі він зазнає. Таким чином здійснюється мотивація навчальної діяльності студентів.

Практична частина направлена на оволодіння конкретними методичними прийомами і засобами формування вміння розв'язувати задачі, пов'язані з пропорційними величинами. Наведемо фрагмент практичного заняття з теми: “Ознайомлення з задачами, пов'язаними з пропорційними величинами”

Теоретична частина

1. Загальні методичні підходи до розв'язання задач.
2. Особливості підготовчої роботи при навчанні розв'язання задач з пропорційними величинами.
3. Задачі на знаходження “четвертого пропорційного” (прямого, зворотного, знаходження відношень).
4. Задачі на пропорційне ділення та задачі на знаходження невідомого за двома різницями.
5. Робота над текстом задачі з пропорційними величинами.
6. Аналіз програм і підручників математики для початкової школи (розв'язання задач на пропорційну залежність).

Практична частина

1. Назвіть функції задач на пропорційну залежність в навчанні математики та основні проблеми навчання розв'язання таких задач у початковій школі.
2. Користуючись підручниками математики для початкових класів (М.В.Богдановича, Л.П.Кочиной, Н.П.Листопад), заповніть наступну таблицю:

Клас, підручник	Величини	Задачі на знаходження четвертого пропорційного (спосіб прямого, зворотного приведення до одиниці, спосіб відношень)	Задачі на пропорційне ділення	Задачі на знаходження за двома різницями

3. Розв'яжіть (де можливо, різними способами) задачі з таблиці.
4. Розгляньте класифікацію задач на знаходження четвертого пропорційного, на пропорційне ділення, знаходження невідомих за двома різницями з величинами: ціна, кількість, вартість з лекційного матеріалу. Складіть самостійно аналогічну таблицю з іншими величинами.
5. Опишіть групи методичних прийомів, використовуваних на підготовчому етапі до навчання розв'язання задач, пов'язаних з пропорційними величинами: задачі на знаходження четвертого пропорційного, на пропорційне ділення та на знаходження невідомого за двома різницями. Дайте характеристику кожного виду цих задач.
6. Розробіть 4-5 підготовчих вправ, що включають методичні прийоми різних груп, які доцільно використовувати на підготовчому етапі до навчання розв'язання задач, пов'язаних з пропорційними величинами. Визначте їх дидактичну мету.
7. Знайдіть в підручнику з математики для 3 класу сторінку, де учні знайомляться з кожним видом задач з пропорційними величинами. Які методичні прийоми використовуються для організації їх діяльності?
8. Розкажіть, як ви проведете перший урок знайомства з задачами, пов'язаними з пропорційними величинами (задачі на знаходження четвертого пропорційного, на пропорційне ділення і на знаходження невідомого за двома різницями), використовуючи ті вміння і навички, якими учні оволоділи на підготовчому етапі (далі подаються методичні вправи для відпроцювання конкретних видів завдань).

Прокоментуємо підготовку та проведення такого практичного заняття. У зміст заняття включені питання, які присвячені обговоренню теоретичних проблем. На кожному занятті заслуховують 1-2 доповіді (по 10-15 хвилин). Студенти показують фрагменти уроків, а потім під керівництвом викладача обговорюють їх. 30-40 хвилин відводиться на роботу з підручниками. Особлива увага на спецкурсі приділяється роботі з підручниками М.В. Богдановича, Л.П.Кочиної, Н.П.Листопад, оскільки в Криму за ними працюють багато вчителів.

З математичними особливостями кожного виду задач на пропорційну залежність студенти знайомляться на лекціях, а практичним завданням є складання і заповнення таблиці (Див. вище).

Це завдання достатньо складне, оскільки виконати його треба за різними підручниками математики для початкових класів. Студенти працюють з таблицею по групах, аналізуючи і вибираючи оптимальну форму короткого запису задачі (схема, креслення, таблиця, дії з предметами). Крім того, вони визначають, що першими в підручниках розглядаються задачі з величинами ціна, кількість, вартість, маса одного предмета, кількість предметів, загальна маса. Робота з шкільними підручниками розвиває у студентів інтерес до предмета. Робота в малих групах створює атмосферу вільної діяльності. Студенти не бояться висловити свою точку зору, поміркувати на теми "Як навчити кожну дитину розв'язувати задачі?" "Який підхід до процесу навчання розв'язання задач вибрати?" і т.п. У ході такої роботи студенти можуть значно збагатити свою методичну підготовку.

Особливе місце при проведенні спецкурсу має самостійна робота студентів із навчальними посібниками, науковою, науково-популярною і довідковою літературою при підготовці їх до проведення практичних занять.

Індивідуалізація і диференціація навчально-виховної роботи під час проведення спецкурсу з методики навчання розв'язання задач на пропорційну залежність сприятиме підвищенню рівня методичної підготовки студентів лише за умови постійної діагностичної роботи не тільки на початковому етапі організації навчання, але і впродовж усіх періодів його здійснення. Цьому сприяє модульно-рейтингова система навчання і облік успішності студентів.

Роботу над спецкурсом можливо і доцільно організувати за модульно-рейтинговою системою, мета якої – сконцентрувати увагу і час студентів упродовж семестру, шляхом проведення різноманітних видів контролю за самостійною роботою студентів. Основний адміністративний принцип системи – своєчасне виконання завдань.

Для тих студентів, які не можуть з деяких причин приділити досить часу для роботи в календарній системі рейтингового контролю, працює класично-академічна система відвідування лекцій, практичних робіт, підготовка і виступ на семінарах, залікова контрольна робота і семестровий залік.

На підсумковому занятті спецкурсу (залік) проводиться узагальнення знань і аналіз загальнопедагогічних підходів, що реалізуються при формуванні умінь розв'язувати задачі, пов'язані з пропорційними величинами.

Таким чином, у результаті занять зі спецкурсу майбутній учитель повинен усвідомити, що розв'язання будь-якої текстової задачі обов'язково повинно містити всі етапи роботи, тоді і процес розв'язання стає усвідомленим і цілеспрямованим, а отже, ефективнішим. Спецкурс “Текстові завдання на пропорційну залежність в початковій школі” повинен стати обов'язковим у системі математичної і методичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бантова М.А., Бельтюкова Г.В., Полевщикова А.М. Методика преподавания математики в начальных классах: Учебное пособие – М.: Просвещение, 1984. – 335 с.
2. Богданович М.В., Козак М.В., Король Я.А. Методика викладання математики в початкових класах: Навч. посібник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. – 368 с.
3. Истомина Н.Б. Методика обучения математике в начальных классах: Учеб. пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 1998. – 288 с.
4. Скворцова С. Формування умінь розв'язувати задачі на пропорційне ділення// Початкова школа. – 1999. – № 9 – С.16-18

УДК 378

А.О. Грищук

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРАКТИКУМУ НА ЕОМ ЗА МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЮ ТЕХНОЛОГІЄЮ НАВЧАННЯ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ІНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА З КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті розкрито організацію практикуму на ЕОМ за модульно-рейтинговою технологією навчання при підготовці інженера-педагога з комп'ютерних технологій. Запропоновано авторську робочу програму з дисципліни “Виробниче навчання (практикум на ЕОМ)” для вищих навчальних закладів, які готують інженерів-педагогів з комп'ютерних технологій.

In the article the organization of practical work is exposed on computer on module-rating technology of study at preparation of engineer-teacher from computer technologies. An author executable code is offered from discipline the “Production study (practical work on computer)” for higher educational establishments which prepare engineers-teachers from computer technologies.

Постановка проблеми. Різке зростання інформаційних потоків та широке впровадження різноманітних інформаційних технологій практично в усі сфери життєдіяльності людини зумовило структурні, функціональні й змістовні зміни цієї діяльності. Тому сучасне суспільство ставить перед системою освіти низку нових завдань, пов'язаних з оновленням змісту освіти, розробкою й впровадженням нових форм навчального процесу, педагогічних технологій і комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання.

На сьогодні найбільш актуальним у різних галузях освіти є напрям впровадження перспективних педагогічних технологій, зокрема модульно-рейтингової технології, яка є однією з моделей диференційованого навчання, найповніше реалізує принцип гуманізації і має низку переваг щодо формування особистості [1; 2].

Мета публікації полягає у виявленні можливостей організації практикуму на ЕОМ за модульно-рейтинговою технологією навчання при підготовці інженера-педагога з комп'ютерних технологій.

Аналіз досліджень з визначеної проблеми. Модульно-рейтингова технологія навчання включає дві складові, які взаємно пов'язані і доповнюють одна одну, – модульну і рейтингову. Технологія модульно-рейтингового навчання цікавила як науковців, так і педагогів-практиків (М.П.Власко, М.В.Гриньова, Н.Постернак, В.Рябова, П.І.Сікорський, О.В.Устименко та ін.).

Погоджуючись з П.І.Сікорським, під модулем розуміємо логічно завершену частину теоретичних і практичних знань з певної навчальної дисципліни, яка адаптована до індивідуальних особливостей студентів [3].

Під рейтингом прийнято розуміти “накопичену оцінку”, або оцінку, яка враховує передісторію. В.Г.Гладир дає визначення поняття “рейтинг” як числової величини, вираженої, як правило, за багатобальною шкалою, та яка інтегрально характеризує успішність і знання студента з одного або декількох предметів за період визначеного терміну навчання (тема, місяць, півріччя (семестр), рік) [1].

Принцип модульності у навчанні передбачає організацію вивчення знань у дискретно-неперервному полі за наперед заданою модульною програмою, як такою, що складається з логічно завершених доз навчального матеріалу (модулів) із структурованим змістом кожного модуля та системою опорних оцінок.

Модульно-рейтингова технологія навчання – організаційно-методична форма навчання, яка передбачає вивчення матеріалу за принципом модульності з наступним рейтинговим підсумовуванням опорних оцінок з профільних дисциплін за семестр, рік і весь період навчання.

Для вивчення можливості організації виробничого навчання при підготовці інженера-педагога з комп'ютерних технологій за модульно-рейтинговою системою ми вважали за необхідне проаналізувати існуючу робочу програму з дисципліни “Виробниче навчання і практикум на ЕОМ” для спеціальності 8.010104 “Професійне навчання. Комп'ютерні технології в управлінні та освіті” та знайти можливості її вдосконалення.

Програма складена на основі Типової програми спеціальності. Дисципліна викладається в першому, другому та третьому семестрі. Загальна кількість годин на вивчення дисципліни “Виробниче навчання і практикум на ЕОМ”, що виділяється за навчальним планом із спеціальності, складає 342 години. У першому семестрі виділяється 162 години: 18 годин лекцій, 54 години лабораторних занять та 88 годин самостійної роботи; у другому семестрі – 108 годин: 34 години лабораторних робіт, 65 годин самостійної роботи; у третьому семестрі – 72 години: 18 годин лабораторних та 54 години самостійної роботи. В кінці першого та третього семестрів студенти складають заліки (2 години), в кінці другого семестру – іспит (9 годин).

Виробниче навчання спрямовано на застосування теоретичних знань на практиці та формування практичних умінь і навичок, що знадобляться студентам в їх професійній діяльності.

Ми пропонуємо власну авторську робочу програму з дисципліни “Виробниче навчання (практикум на ЕОМ)”, складену за модульно-рейтинговою технологією. Програма складена на основі освітньо-професійної програми Галузевого стандарту вищої освіти підготовки бакалаврів за спеціальністю 6.010104 “Професійне навчання. Комп’ютерні технології в управлінні та навчанні”, напряму 0101 “Педагогічна освіта”. Загальна кількість годин на вивчення дисципліни “Виробниче навчання (практикум на ЕОМ)” складає 324 години. Дисципліна викладається в першому, другому та третьому семестрі.

У зв’язку із запровадженням кредитно-модульної системи навчання ми вважали за необхідне визначити кількість кредитів, що повинна виділятися на вивчення цієї дисципліни. Було визначено шість кредитів (324 години), тобто за модульною технологією навчання зміст навчальної програми включає шість залікових модулів. Структуру курсу “Виробниче навчання (практикум на ЕОМ)” наведено у таблиці 1. Розподіл балів при рейтинговій системі оцінювання наведено у таблиці 2.

Таблиця 1.

Структура курсу “Виробниче навчання (практикум на ЕОМ)”

№	Тема практичного заняття	
1	2	
І семестр		
Модуль I. Основи комп’ютерної техніки		
Змістовий модуль 1	1.1	Вивчення файлового менеджера Windows Commander.
	1.2	Вивчення панелі управління та службових програм Windows.
Змістовий модуль 2	2.1	Форматування дисків, дефрагментація, перевірка диску. Встановлення і видалення програм.
	2.2	Вивчення архіваторів WinRar, WinZip.
<i>Модульний контроль - тестування</i>		
Модуль II. Пакет програм Microsoft Office. Текстовий процесор MS Word		
Змістовий модуль 3	3.1	Текстовий редактор Word. Обробка тексту.
	3.2	Текстовий редактор Word. Форматування тексту.
	3.3	Текстовий редактор Word. DTP- можливості редактора. Таблиці.
	3.4	Текстовий редактор Word. Обробка великих документів.
<i>Модульний контроль - тестування</i>		
<i>Підсумковий контроль – залік</i>		
II семестр		
Модуль III. Пакет програм Microsoft Office. Табличний процесор MS Excel		
Змістовий модуль 4	4.1	Табличний процесор Excel. Відносна і абсолютна адресація.
	4.2	Табличний процесор Excel. Обчислення за допомогою формул і функцій.
	4.3	Табличний процесор Excel. Логічні вирази в Excel.
Змістовий модуль 5	5.1	Табличний процесор Excel. Табличні формули. Ряди. Дата і час.
<i>Модульний контроль - тестування</i>		
Модуль IV. Пакет програм Microsoft Office. Система управління базами даних MS Access		
Змістовий модуль 6	6.1	Система управління базами даних Access. Проектування структури бази даних. Створення, заповнення і редагування таблиць.
	6.2	Система управління базами даних Access. Створення запитів для отримання необхідної інформації в режимі конструктора.

1		2
Змістовий модуль 7	7.1	Система управління базами даних Access. Форми.
	7.2	Система управління базами даних Access. Звіти.
<i>Модульний контроль - тестування</i>		
<i>Підсумковий контроль – іспит</i>		
III семестр		
Модуль V. Операційна система DOS		
Змістовий модуль 8	8.1	Команди для роботи з файлами, каталогами та потоками
	8.2	Команди для роботи з дисками
	8.3	Команди для створення командних файлів
Змістовий модуль 9	9.1	Програми для виконання тесту диска та його логічної структури. Дефрагментація диска
	9.2	Програми для відновлення знищеної інформації на гнучких дисках
<i>Модульний контроль - тестування</i>		
Модуль VI. Файлові системи		
Змістовий модуль 10	10.1	Файлова система FAT та її різновиди.
	10.2	Файлова система NTFS. Порівняльна характеристика файлових систем та побудова логічної структури диска при використанні файлових систем.
<i>Модульний контроль - тестування</i>		
<i>Підсумковий контроль – залік</i>		

Таблиця 2.

Розподіл балів при рейтинговій системі оцінювання

№	Вид навчальної, самостійної, наукової роботи	Кількість балів
1	Активність на практичному занятті	0-0,5
2	Виконання практичної роботи	0-1,5
3	Захист практичної роботи	0-2
4	Виконання самостійної роботи	0-3
5	Участь у наукових конференціях, семінарах, круглих столах	0-10
6	Участь у студентських олімпіадах та конкурсах	0-15
7	Модульний контроль	0-20
8	Підсумковий контроль	0-25

Отже, розроблена нами робоча програма містить опис дисципліни “Виробниче навчання (практикум на ЕОМ)”, структуру навчальної дисципліни за модульною системою, розподіл навантаження, матеріально-технічну базу навчання, перелік навчально-методичного забезпечення дисципліни, перелік практичних занять, критерії оцінки знань, розподіл балів при рейтинговій системі оцінювання та інтервальну шкалу оцінок, а також перелік рекомендованої літератури.

При розробці робочої навчальної програми дисципліни за модульно-рейтинговою системою навчання необхідно врахувати основні принципи кредитно-модульної системи навчання, які визначають її технологічність і інноваційність. Це пов'язано з розширенням демократичності навчання і передбачає освоєння курсу як на базі стандартних освітніх програм, так і використання елементів самоосвіти за власним планом саморозвитку студента, що може бути успішним тільки при активному використанні особистісно-орієнтованих навчальних технологій у поєднанні із внутрішньою мотивацією і твердою дисципліною.

Тобто при розробці робочої навчальної програми дисципліни за модульно-рейтинговою системою навчання потрібно на основі освітньо-професійної програми скласти перелік змістових та залікових модулів, визначити їх зміст, а також кількість годин та кредитів, потрібних на вивчення цих модулів.

Робоча програма обов'язково повинна містити: 1) опис дисципліни, в якому розкривається предмет та мета вивчення курсу, зазначається на яких курсах, в яких семестрах вивчається дисципліна, напрям та освітньо-професійний рівень, а також характеристика навчальної дисципліни. Розподіл модулів та змістових модулів за семестрами, навантаження та форма підсумкового контролю; 2) опис структури навчальної дисципліни за модульною системою, тобто зміст модулів та змістових модулів за семестрами, розподіл часу на вивчення тем кожного змістового модуля; 3) загальний розподіл навантаження; 4) матеріально-технічну базу навчання; 5) перелік навчально-методичного забезпечення дисципліни; 6) перелік практичних (лабораторних, лекційних, семінарських) занять; 7) критерії оцінки знань та розподіл балів за виконанням різних видів робіт при рейтинговій системі оцінювання та інтервальну шкалу оцінок; 8) перелік рекомендованої літератури.

Також при розробці робочої програми потрібно звертати особливу увагу на використання елементів самоосвіти студентів, враховувати час на самостійну роботу. При цьому самостійна робота має включати не тільки роботу в домашніх умовах або в бібліотеці з літературою, але і використання студентом лабораторних установок, макетів, моделей, віртуальних моделей на основі сучасних комп'ютерних систем і можливостей дистанційного навчання. При загальному підрахунку навчального навантаження необхідно суворо враховувати частку самостійного навчання, яку з урахуванням психофізіологічних особливостей людини не рекомендується перевищувати $2/3$ від загального обсягу дисципліни.

При організації виробничого навчання інженерів-педагогів з комп'ютерних технологій за модульно-рейтинговою технологією навчання на основі розробленої нами робочої програми з дисципліни “Виробниче навчання (практикум на ЕОМ)”, головна перевага надається виконанню студентами практичних робіт.

Розроблені нами практичні заняття з дисципліни “Виробниче навчання (практикум на ЕОМ)” містять практичні завдання трьох рівнів: від першого – початкового до третього – найскладнішого. Всі студенти обов'язково повинні виконати завдання першого базового рівня. Особливу увагу на практичних заняттях з виробничого навчання потрібно зосередити на вступному інструктажі та поясненні практичного завдання, а також підведенні підсумків заняття. Кожна практична дія повинна мати досить змістовне теоретичне обґрунтування. Виконання завдань практичних робіт буде більш ефективним, якщо вони матимуть творчий характер, тобто студенти не просто автоматично виконуватимуть певні дії, а будуть змушені міркувати, знаходити власне рішення. Це сприятиме закріпленню відомого та отриманню якісно нових, узагальнених знань.

Особливістю виробничого навчання є те, що студенти на практичних заняттях з цієї дисципліни набувають практичні вміння та навички з виконання інтелектуально-трудова дій, самостійно знаходячи шляхи застосування знань за умов творчої роботи, а також при певному педагогічному керуванні та постійному педагогічному контролі. Після виконання кожної практичної роботи студенти повинні оформлювати звіт. Викладач разом зі студентами має визначити календарний графік здачі практичних робіт.

За результатами вивчення тем модуля студенти проходять модульний контроль у формі тестування, тривалість якого не повинна перевищувати 1 академічної години. Модульний контроль передбачає перевірку стану засвоєння визначеної системи знань та вмінь того чи іншого модуля.

Для проведення модульного контролю нами були підготовлені (викладач має підготувати) багаторівневі варіанти контрольних завдань, виходячи з окресленої структури навчального матеріалу. Завдання кожного рівня повинно охоплювати весь навчальний

матеріал модуля. Критерії оцінювання результатів виконання контрольних завдань доводяться до відома студентів перед початком вивчення модуля і дублюються напередодні проведення модульного контролю.

Під час модульного контролю враховуються результати поточного оцінювання та активність на заняттях (наприклад, за активність на практичному занятті студент може отримати 0,5 балів). Крім того модульний контроль може враховувати результати науково-дослідної роботи студентів, участь в олімпіадах та ін.

Вивчення модуля обов'язково включає завдання для самостійної роботи студента, за виконання якого також виставляються певні бали. Результати самостійної роботи студента також враховуються під час модульного контролю. До модульного контролю студент допускається завжди. Слід зазначити, що під час виконання модульного контролю студент може звернутися до викладача з роз'ясненнями лише змісту завдання і має право користуватися додатковою літературою, яка дозволена кафедрою. Якщо студент не з'явився для проведення модульного контролю або не здав контрольне завдання, йому виставляється нуль балів. Результати контрольних завдань (в балах) доводяться до відома студентів і виставляються в журнал академічної групи і викладача.

Якщо сумарний рейтинговий показник з усіх модулів навчальної дисципліни є не менший за 61, (сумарний модульний контроль), а результати контролю з кожного модуля більші за 60, студент має право не складати підсумковий контроль з навчальної дисципліни. Оцінка при цьому виставляється відповідно до загальноприйнятої інтервальної шкали.

Якщо підсумкова оцінка з навчальної дисципліни за результатами сумарного модульного контролю не задовольняє студента, та він має право на її збільшення, складаючи підсумковий (семестровий) іспит (залік). Проте, результати підсумкового (семестрового) екзамену не можуть бути меншими за результати сумарного модульного контролю.

Результати підсумкового (семестрового) контролю не можуть бути позитивними, якщо студент не виконав та не захистив усіх практичних робіт.

До заліку та екзамену з дисципліни допускаються студенти, які регулярно відвідували практичні заняття і вчасно захистили та оформили всі звіти з практичних робіт, тобто за умов повного виконання завдань, передбачених робочою навчальною програмою, та володіють необхідними навичками роботи на ЕОМ.

Залік проводиться в усній або письмовій формі. Залік вважається зданим, якщо студент одержав позитивну оцінку по кожному з не менш як трьох питань з різних тем, та виконав завдання, складність якого не перевищує складності практичних робіт, виконаних ним протягом семестру.

Іспит проводиться в комп'ютерному класі із використанням ЕОМ, де студенти мають продемонструвати набуті ними практичні навички з дисципліни. Критерії оцінки знань студентів під час заліку та екзамену повинні відповідати критеріям, наведеним у робочій навчальній програмі. Якщо за результатами підсумкового контролю знань з дисципліни студент отримав оцінку "F", то він не допускається до перездачі екзамену (заліку), а повинен повторити вивчення цієї дисципліни в наступному році. За рейтинговою системою оцінювання знань "залік" з початкової дисципліни повинен бути "диференційованим".

Висновок. Узагальнення результатів дослідження свідчить, що організація практикуму на ЕОМ за модульно-рейтинговою технологією навчання при підготовці інженера-педагога з комп'ютерних технологій буде більш ефективною за таких умов:

- використання розробленої за модульно-рейтинговою системою робочої програми з виробничого навчання;
- здійснення постійного педагогічного контролю результативності (якості) навчального процесу (моніторинг, діагностика);
- використання різномірних тестових завдань у комп'ютерній системі тестового контролю знань студентів.

Проведене дослідження не дає вичерпної відповіді на поставлену проблему. Більш глибокого вивчення потребують питання організації самостійної роботи студентів, навчально-методичне забезпечення дисципліни тощо.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гладир В.Г. З досвіду роботи по створенню та використанню програмного забезпечення для модульно-рейтингового контролю знань – Кривий Ріг: МЦПЗЗВ, 2005.
2. Постернак Н. Модульна технологія навчання у вищій школі // Біологія і хімія в школі. – 2005. – №4. – С.43-45.
3. Сікорський П.І. Модульно-рейтингова система навчання у ліцеї // Педагогіка і психологія. – 1997. – №1. – С.31-37.

УДК 371. 04

О.А. Гуцаленко, Т.С. Нестеренко

ОСОБЛИВОСТІ НЕВЕРБАЛЬНОГО СПІЛКУВАННЯ В ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У наш час на сторінках психолого-педагогічної літератури значна увага приділяється проблемі спілкування у професійній діяльності педагога. В даній роботі розкриваються питання значення невербального спілкування в діяльності вчителя початкової школи, пропонується опис складових невербального спілкування, а саме: міміка, дотик, жест, дистанція спілкування, візуальна взаємодія, інтонація, тон мовлення; особливості їх застосування в роботі з дітьми молодшого шкільного віку, аналіз досліджень провідних спеціалістів даного напрямку.

Nowadays the problems of professional communication in pedagogy has become a very popular issue which is being discussed on the pages of psychology and pedagogy periodicals.

This article discusses questions of non-verbal communication in a primary school teacher's activities. It gives detailed characteristics of this special type of communication: component description (mimics, touch, jester, communication distance, eye contact, intonation, and pitch), and specific ways of using these components in the process of communication with primary school children.

The article also views some results of researches made by outstanding scholars in the field.

У даний час на сторінках психолого-педагогічної літератури велика увага приділяється проблемі спілкування у професійно-педагогічній діяльності.

Досвід педагогічної діяльності показує, що недостатньо тільки знання вчителем основ наук і методики навчально-виховної роботи. Адже всі його знання і практичні вміння можуть передаватися дітям тільки через систему живого і безпосереднього спілкування з ними.

Здатність учителя організувати спілкування стала підґрунтям продуктивної діяльності учнів. Тому педагогічне спілкування як професійно-етичний феномен вимагає від учителя спеціальної підготовки не лише для оволодіння технологією взаємодії, а й для набуття морального досвіду, педагогічної мудрості в організації стосунків з учнями, батьками, колегами у різних сферах навчально-виховного процесу.

Одним з аспектів даної проблеми є вивчення невербального компонента. Відзначимо при цьому, що проблема інтерпретації невербальних аспектів міжособистісного спілкування має багатовікову історію. Однак детально дана проблема стала розроблятися лише в останні десятиліття (починаючи з 60-х рр. у роботах Дж.Фаста, А.Піза, М.Крічлі, Ч.Морріса, І.Н.Горелова, В.А.Лабунської, А.А.Леонтьєва й ін.). У зв'язку з цим, вона залишається практично невивченою. Справа ускладнюється ще і тим, що автори різних джерел наводять часом суперечні один одному відомості про окремі аспекти невербаліки, наприклад, нами

зафіксовані розходження точок зору на кількість виразних рухів, використовуваних людиною в процесі спілкування. Розбіжність відомостей зустрічаються й у відношенні історичних аспектів проблеми, що свідчить про необхідність додаткових досліджень у даній галузі.

Не дивлячись на зростання інтересу і досліджень в області невербального спілкування в цілому, з одного боку, і педагогічного спілкування – з іншого, спостерігається недостатній рівень вивченості невербального аспекту спілкування в діяльності вчителя. Вивчення даної проблеми здійснюється з метою підвищення якості підготовки майбутніх учителів початкових класів, допомога в удосконаленні педагогічного процесу у школі.

Методологічну основу дослідження складають теорія діяльності (культурно-історичний, або діяльнісний підхід до дослідження психолого-педагогічних аспектів життєдіяльності особистості: А.А.Леонтьєв, А.А.Бодалев, В.А. Кан-Калік та ін.).

Змістом праці вчителя є сприяння психічному розвитку учня, а головним “інструментом” виступає його психічна взаємодія з дитиною, педагогічне спілкування. Спілкування, згідно А.А.Леонтьєву, складає необхідну і спеціальну умову присвоєння дитиною досягнень історичного розвитку людства. Мова вчителя – основний засіб, що дозволяє прилучити учнів до культурної спадщини, навчити їх як способам мислення, так і його змістові. При цьому вчитель повинний володіти високою мовною культурою, багатим словниковим запасом, володіти експресивними можливостями й інтонаційною виразністю мови, мати чітку дикцію. Як видно з наведеного визначення, основний акцент у ньому робиться на мову, тобто вербальний компонент спілкування. Разом з тим, останнім часом з’являється все більша кількість публікацій, пов’язаних із різними аспектами невербального спілкування [7, 8].

Як стверджує Л.М.Мітіна, взаємодія учня і вчителя складається насамперед в обміні між ними інформацією пізнавального й афективно-оцінного характеру. І передача цієї інформації здійснюється як вербальним шляхом, так і за допомогою різних засобів невербальної комунікації.

Спілкуючись з учнями, учитель значну частину інформації щодо їхнього емоційного стану, намірів, відношення до чого-небудь одержує не зі слів учнів, а з жестів, міміки, інтонації, пози, погляду, манери слухати. “Жест, міміка, поза, погляд часом виявляються більш виразними і діючими, чим слова”, – стверджує Е.А.Петрова [10: 10].

Невербальні аспекти спілкування відіграють істотну роль і в регулюванні взаємин, установленні контактів, багато в чому визначають емоційну атмосферу і самопочуття як учителя, так і учня.

Вкажемо на те, що засоби невербального спілкування завжди відповідним чином задіяні в ході навчально-виховного процесу, незважаючи на те, що, як правило, педагог не усвідомлює їхнього значення. Загальноприйнято, що у взаємодії вчителя з дітьми, як утім будь-яких суб’єктів спілкування, невербальне спілкування здійснюється за декількома каналами:

- 1) міміка;
- 2) дотик;
- 3) жест;
- 4) дистанція спілкування;
- 5) візуальна взаємодія;
- 6) інтонація.

Зупинимося на розгляді кожної зі складових процесу невербальної взаємодії в системі “учитель-учень”.

Мімічна сторона спілкування у край важлива – по обличчю людини можна іноді довідатися більше, ніж вона може або хоче сказати, а своєчасна посмішка, вираження впевненості в собі, схильності до спілкування можуть істотно допомогти у встановленні контактів.

Практично нескінченне різноманіття мімичних рухів і їхніх сполучень (Е.А.Петровою відзначається, що їх усього більш 20 000) дає можливість педагогові виразити свій емоційний стан і відношення до визначеного учня, його відповіді або вчинку: відбити інтерес, розуміння або байдужість і т.д.

Деякі дослідники відзначають, що багато вчителів вважають за необхідне створювати “спеціальний вираз обличчя” для впливу на дітей. Часто – цей суворий вираз обличчя з нахмуреним чолом, стиснутими губами, напруженою нижньою щелепою. Це обличчя-маска, надуманий образ, нібито сприяє гарній поведінці й успішності учнів, полегшує керівництво класом. Крім того, існує досить розповсюджене явище – “певне обличчя для певного учня”. Але, як професіонал, учитель повинний володіти своєю поведінкою настільки, щоб цього уникати.

Наступний канал невербального спілкування – дотик, що позначається іноді як тактильна комунікація. Використання дотику дуже важливе при роботі з дітьми особливо молодшого шкільного віку. За допомогою дотику можна привернути увагу, встановити контакт, виразити своє ставлення. Вільне пересування вчителя на уроці по класу полегшує використання цього прийому. Не перериваючи уроку, він може повернути до роботи учня, який відволікається, торкнувшись його руки, плеча; заспокоїти збудженого; відзначити вдалу відповідь.

Однак Л.М.Мітіна застерігає, що в багатьох дітей дотик може викликати настороженість, тривогу. У першу чергу, це буває у дітей, для яких скорочення психологічної дистанції створює незручності, дискомфорт. Неприємними виявляються “позаурочні” дотики, тому що залишають у дитини неприємний осад і надалі змушують уникати вчителя. Неприємним вважається дотик, що несе відтінок тиску, сили.

Особливе місце в системі невербального спілкування вчителя займає погляд, яким він може виразити своє ставлення до учня, його поведінки, поставити запитання, дати відповідь і т.д. Вплив погляду вчителя залежить від дистанції спілкування. Погляд здалеку, зверху вниз, дозволяє вчителю побачити відразу всіх учнів, але не дає змоги вдивлятися в кожного з них окремо. Вплив погляду, як відзначає Е.А.Петрова, тим сильніший, чим ближче до вчителя знаходиться дитина.

Особливо великий вплив пильного погляду, що може бути і неприємним. Супровід учителем свого зауваження поглядом негативно позначається на стані дитини, заважає підтриманню контакту.

Дослідження відзначають, що існує деякий оптимальний ритм обміну поглядами з дітьми на уроці, коли індивідуальний зоровий контакт чергується з охопленням очима всього класу, що створює робоче коло уваги. Чергування, переключення погляду важливе і при вислуховуванні відповіді. Учитель, поглядаючи на того, хто відповідає, дає зрозуміти, що він чує відповідь. Дивлячись на клас, учитель привертає увагу всіх інших дітей до того, хто відповідає. Уважний, доброзичливий погляд при вислуховуванні відповіді дозволяє підтримувати зворотний зв'язок.

Не мале значення має і дистанція спілкування (у деяких джерелах – просторова організація спілкування). А.А.Леонтьєв, зокрема, відзначає, що питання про взаємне розміщення учасників спілкування в просторі (особливо відстані) досить актуальне, оскільки в залежності від цього фактора в спілкуванні в різній мірі використовуються інші немовні компоненти, різною виявляється природа зворотного зв'язку.

Поза сумнівом, просторові фактори спілкування використовує будь-який педагог, інтуїтивно вибираючи оптимальну відстань від слухачів; при цьому велике значення має характер взаємин з аудиторією, розміри приміщення, розмір групи.

Спостерігаючи за роботою вчителя на уроці, можна помітити, як відзначає Е.А.Петрова, що зона найбільш ефективного контакту – це перші 2-3 парти. Саме перші парти попадають в особисту або навіть інтимну (якщо вчитель стоїть впритул біля учнів) зону протягом майже всього уроку. Інші учні, як правило, знаходяться на публічній відстані від учителя, згідно класифікації зон спілкування по А.Пізу [6].

Особливе місце в системі невербального спілкування вчителя займає система жестів. Як відзначає Е.А.Петрова, жестикуляція педагога є для учнів одним з індикаторів його відношення до них. Жест має властивість “таємне робити явним” [7], про що вчитель завжди повинен пам'ятати.

Характер жестів учителя з перших хвилин створює певний настрій у класі. Дослідження підтверджують, що якщо рухи учителя рвучкі і нервові, то в результаті замість готовності до уроку виникає стан напруженого очікування неприємностей.

Велику роль жести відіграють і в забезпеченні уваги учнів, що є найважливішою умовою ефективного навчання. Серед засобів організації уваги майже кожним учителем активно використовуються такі жести, як жести-вказівки, жести-імітації, жести-підкреслення і т.д.

У спілкуванні вчителя з учнями велике значення має і тон мовлення. За твердженням фахівців (зокрема М.М.Рибакіної), інтонація при спілкуванні дорослих може нести до 40 % інформації. Однак при спілкуванні з дитиною вплив інтонації збільшується.

При сприйнятті слів дитина спочатку реагує на інтонацію відповідною дією і лише потім засвоює зміст сказаного. Крик або монотонна мова вчителя позбавляються сили, що впливає, тому, що сенсорні входи учня або забиті (криком), або він узагалі не уловлює емоційного супроводу, що породжує байдужність. У зв'язку з цим приходимо до висновку про те, що мова вчителя повинна бути емоційно насиченою, однак при цьому варто уникати крайнощів.

Таким чином, невербальний аспект спілкування займає значне місце в процесі взаємодії вчителя з дітьми. Для того, щоб полегшити свою роботу, учитель повинен уміти спілкуватися з дітьми навіть не розмовляючи, повинен брати до уваги не тільки мову учня, але і кожен його жест, погляд, кожен рух, в свою чергу суворо контролювати свою невербальну поведінку.

Педагогічне спілкування в цілому трактується як система взаємодії вчителя й учнів, професійне за цілями, задачами, змістом та ефективністю, що забезпечує мотивацію й оптимізацію навчальної діяльності.

Аналіз проблеми педагогічного спілкування як важливого компоненту загальної структури педагогічної діяльності сучасного вчителя дозволяє зробити наступні висновки:

- невербальний аспект спілкування залишається недостатньо дослідженим у психолого-педагогічній науці і по сьогоднішній день. Серйозно вивченням даної проблеми вчені почали займатися лише в останні 50 років;
- у процесі взаємодії в системі “вчитель-учень” невербальне спілкування відіграє значну роль. Виходячи з цього, вчитель повинен володіти не тільки високою мовною культурою, але й культурою невербальної поведінки;
- необхідно знайомити вчителів та студентів з комунікативними і рефлексивними особливостями спілкування педагогів-класиків А.С.Макаренка і В.О.Сухомлинського з дітьми; вивчати мистецтво педагогічного спілкування педагогів-майстрів: Е.Н. Ільїна, Ш.О.Амонашвілі, О.Я. Савченко, вчителів-словесників Кіровоградщини – А.В. Шеховцової, В.І. Каюкова, О.В. Наєнка.

Саме професійно-педагогічне спілкування, помножене на щирі любов до дітей, складає сутність усього педагогічного процесу. В.О.Сухомлинський казав, що мистецтво вихователя включає перш за все мистецтво говорити, звертатися до людського серця.

Спілкування з дітьми – це постійна творчість, а відношення вчителя до дітей – найважливіший компонент складного мистецтва педагогічного спілкування.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Байкова Л.А., Гребенкіна Л.К. Педагогическое мастерство и педагогические технологии. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – С. 60-85.
2. Бовть О. Як стиль спілкування педагога впливає на рівень агресивності його учнів // Початкова школа. – 1997. – № 12. – С.53-55.

3. Дьяконов Г.В. Психология педагогического общения: Теоретические и прикладные проблемы. – Кировоград. – 1992.
4. Леонтьев А.А. Психологические особенности деятельности лектора. – М.: Знание, 1981. – 98 с.
5. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. – М.: Знание, 1989. – 96 с.
6. Леонтьев А.А. Психология общения. – 3-е изд. – М.: Смысл, 1999. – 211 с.
7. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8-ми т. / Сост. М.Д. Виноградова, А.А. Фромов. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4. – 400 с.
8. Митина Л.М. Педагогическое общение: контакт и конфликт // Школа и производство. – 1989. – №10. – С.10-12.
9. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М.: Просвещение, 1999. – 102 с.
10. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников. – М.: Педагогика, 1984. – 61 с.

УДК 372.461:377.6

І.В. Довженко

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ

У статті описуються психолінгвістичні основи формування професійного мовлення студентів освітніх закладів сфери побутового обслуговування. Розглядається питання мовної особистості на психологічній основі. Підкреслюється значущість категорії спілкування у підготовці майбутніх фахівців сфери обслуговування.

This article is about psycholinguistic bases of forming professional speech by the students in the education service sphere institutions. It is devoted to the problem of speech personality at psycholinguistic bases. We underline a great meaning of the communication when preparing the future specialists in the service sphere.

Важливе місце в процесі формування культури професійного мовлення студентів належить визначенню психолінгвістичних основ, їх аналізу, адже мовленнєва діяльність є складним психічним та фізіологічним явищем. Цим зумовлена необхідність удосконалення професійної мовленнєвої діяльності майбутніх фахівців шляхом спеціального навчання. Оскільки використання мовних засобів у спілкуванні підлягає не лише законам лінгвістики, а й психології, то початковим етапом навчання студентів професійного мовлення є оволодіння психологічними засадами спілкування, що сприяє досягненню рівня внутрішньої погодженості дій комунікантів.

Професійне мовлення виявляється в мовленнєвій діяльності особистості і є одним із чинників загальної культури людини, тому формування професійного мовлення студентів освітніх закладів сфери побутового обслуговування тісно пов'язане з формуванням мовної особистості.

Розвиток мовної особистості ґрунтується на психологічній основі. Питання розвитку особистості досліджували психологи Б.Ананьєв (цілісний зв'язок особистості з природним середовищем), Л.Виготський (основа розвитку особистості – самосвідомість), Г.Костюк (основа особистості – діяльність), О.Леонтьєв (особистість розвивається в творчості), С.Рубінштейн (структура особистості – пізнавальні процеси) [9: 43-45].

На думку психологів, психолінгвістів, лінгводидактів, мовна особистість у процесі спілкування може виступати в різних ролях. Як персоналізована особистість, вона засвоює норми, цінності, технології спілкування в процесі соціалізації. Як користувач, вона керується її нормами, правилами, типовими засобами, самоідентифікацією й самореалізацією в практичній діяльності. Як транслятор, передає інформацію про її норми, цінності, взірці іншим людям [12: 81-82].

Актуальність проблеми полягає в тому, що спілкування упрозорює як культуру окремої особистості, так і мікро- й макрогрупи, особливості процесу пізнання, формування особистості, її відношення до себе й світу. Саме в цьому й полягає головне твердження, що культура спілкування, соціально-психологічний супровід як на рівні особистості, так і групи висвітлює основні чинники ефективної професійної реалізації особистості, звісно, й її життєвої успішності.

Мета статті – визначити роль психологічних чинників у формуванні мовленнєво-професійної компетентності студентів середніх спеціальних та вищих закладів освіти сфери побутового обслуговування.

Уважають, що професіоналізм – найвищий прояв компетентності у конкретній діяльності. Когнітивними вимогами до професіонала виступають приймання інформації, відчуття й сприйняття; переробка інформації й прийняття рішень, пам'ять, увага, уява, їх професійна специфіка; інформованість, досвід, культура професіонала [3: 45].

Розглядаючи питання професійного мовлення майбутніх фахівців сфери побутового обслуговування, слід підкреслити, що суттєве значення цієї властивості можна вбачати в позитивному й успішному особистісно-професійному розвитку. Крім цього, від її рівня розвитку залежать якість самоаналізу; адекватність самооцінки; рівень саморегуляції; самоефективність та інші важливі якості фахівця.

Спираючись на наукові дослідження психологів, психолінгвістів та лінгводидактів, ми визначаємо мовну особистість студента спеціального освітнього закладу сфери побутового обслуговування як таку, що виявляється в успішному й якісному виконанні мовленнєвих дій і вимагає розвинутих здібностей користуватися мовленнєвим апаратом, розуміти лексичні та граматичні мовні значення, будувати висловлювання на професійну тематику. Нам цілком імпонує, як розглядає цю проблему і Л.Паламар: “Становлення мовної особистості студента передбачає засвоєння знань та розвиток здібностей і умінь, необхідних для здійснення мовленнєвих актів різної складності, з одного боку, за видами мовленнєвої діяльності, а з іншого – за рівнями мови, тобто фонетики, лексики, граматики” [10: 47]. Глибоке засвоєння таких знань і розвиток умінь неможливі без розвитку мислення.

Проаналізувавши праці провідних вітчизняних психологів, зокрема Л.Виготського, Г.Костюка, О.Леонтьєва, С.Рубінштейна, ми виділяємо такі положення щодо трактування мислення: 1) мислення процесуальне, або розгорнуте в часі, динамічне; 2) мислення як процес і мислення як діяльність дуже часто розглядаються як близькі поняття; 3) мислить суб'єкт, особистість, яка не тільки пізнає світ, а й перетворює його власним розумом.

Продуктивне мислення в процесі мовленнєвої діяльності проходить п'ять етапів: 1/етап аналізу проблемної ситуації й усвідомлення задачі; 2/чітке формулювання задачі, усвідомлення кінцевої цілі і прийняття рішення стосовно способів знаходження відповіді на задачу; 3/етап проб і помилок, перевірки низки варіантів, пошук найкращого, найбільш раціонального способу рішення; 4/етап здогадки, знаходження загального принципу розв'язування задачі; 5/етап логічної обробки отриманого рішення і вербалізація [11: 69]. Установлені етапи продуктивного мислення логічно співвідносяться як з етапами породження, так і з етапами сприймання усного мовлення.

Важливим складником у формуванні професійного мовлення є вивчення термінології фаху. Цікавими, на наш погляд, є дослідження Т.Савченко [13: 18], яка доводить, що існує залежність між рівнем професійної мотивації і рівнем володіння професійною термінологією. Згідно з її висновками, частота вживання професійних термінів у роботах студентів збільшувалася паралельно зі зростанням рівня їх осмисленості. Вивчаючи роботи студентів, Т.Савченко відзначила більш високу мотивацію до оволодіння своєю спеціальністю в студентів з вищим рівнем володіння професійною термінологією. Крім того, дослідження показало, що для вивчення професійної мотивації студентів-страшокурсників цілком можливо використовувати метод вивчення їх мовлення, беручи за одиницю аналізу термін.

Отже, мовленнєва діяльність особистості здійснюється через психічні процеси, стани на заняттях, з якими й пов'язані принципи індивідуального підходу до формування професійного мовлення особистості. Під час навчання мови взагалі й формування професійного мовлення студентів зокрема важливу роль відіграють такі психічні процеси, як увага, сприйняття, породження мовлення, а також те, наскільки розвинута їхня пам'ять.

Мовленнєву діяльність людини розглядали в своїх працях Л.Виготський, О.Гойхман, М.Жинкін, О.Леонт'єв, І.Зимня, С.Рубінштейн, Л.Федоренко та інші вчені. Мовленнєва діяльність ототожнюється цими психологами з процесом породження тексту, складною аналітико-синтетичною діяльністю.

О.Леонт'єв писав: “Предметом психолінгвістики є мовленнєва діяльність як ціле та закономірності його комплексного розвитку” [6: 56]. Мовленнєвий механізм, на його думку, складається із семи частин: 1) механізм мотивації та ймовірного прогнозування мовленнєвої діяльності; 2) механізм програмування мовленнєвої діяльності; 3) механізм переходу від плану програмування до граматико-синтаксичної структури речення; 4) механізм пошуку потрібного слова за семантичними та звуковими ознаками; 5) механізм забезпечення реального звучання мови [6: 57].

За Л.Виготським, професійне мовлення необхідно розглядати як вид діяльності людей окремої галузі знань, що знаходить вияв у користуванні мовою конкретної галузі в процесі спілкування. Такий вид діяльності І.Зимня називає мовленнєвою: “Мовленнєва діяльність – активний, цілеспрямований мотивований предметний процес видачі й отримання сформульованої за допомогою мови думки, інформації, що спрямована на задоволення комунікативно-пізнавальних потреб людини в процесі спілкування” [4: 72].

Формування мовленнєвого висловлювання складається з: 1) мотиву висловлення; 2) задуму висловлення; 3) внутрішнього мовлення; 4) зовнішнього мовлення.

Особливістю розгорнутого мовленнєвого висловлення є те, що, з одного боку, воно включене в процес живого спілкування й передачі інформації від однієї особи іншій, з іншого, – до його складу входить не одне речення, а цілий ланцюжок взаємопов'язаних речень. Висловлювання становить єдину цілісну систему й характеризується якістю єдиної замкнутої системи.

Так як і в усіх інших формах психічної діяльності, необхідно виділяти в мовленнєвій діяльності мотив, що її породжує, мету, якій вона підпорядковується, і завдання, яке виникає, якщо ця мета дається в певних умовах. Слід також виділяти в цій розгорнутій мовленнєвій діяльності й окремі етапи чи дії та операції, що виконують ці дії [6: 37].

Ланцюг створення зовнішнього мовленнєвого висловлювання виглядає таким чином: задум і мотив мовлення – формування думки – виділення окремих елементів у потоці свідомості (в невербальному кодї, змішаному кодї, вербальному кодї) – породження особистісних смислів і пошуки відповідних мовних форм – внутрішнє мовлення й поява “внутрішнього слова” (внутрішнє мовлення з появою звичайних слів) – створення зовнішнього мовленнєвого висловлювання [6: 70]. Для майбутніх фахівців сфери обслуговування передусім важливим є діалогічне та полілогічне мовлення, адже за характером їхньої діяльності вони в основному послуговуються діалогами та полілогами (розмова, бесіда з клієнтами).

Для нашого дослідження важливою є категорія спілкування. Б.Анан'єв вважає, що “спілкування є специфічним видом діяльності, головною характеристикою якої є те, що людина будує свої стосунки з іншими людьми. Механізмами, через які ці стосунки зі “світом людей” встановлюються і розвиваються, є діяльність, праця, спілкування, учіння, гра тощо” [1: 35]. Психолог зауважує, що спілкування є умовою пізнання людьми дійсності, формування в них емоційного відгуку про цю дійсність. Б.Анан'єв помістив спілкування в тріаду основних видів діяльності, що визначають розвиток психологічного стану людини: праця, спілкування, пізнання. Вчений виділяє у спілкуванні внутрішню сторону – пізнання учасниками спілкування один одного, міжособистісні стосунки, саморегуляцію вчинків людини з урахуванням отриманих знань; перетворення внутрішнього світу людей, що беруть

участь у спілкуванні. Б.Ананьєв здійснив перспективну спробу, розглядаючи спілкування як один з основних видів діяльності людини, трактувати його у вигляді своєрідної єдності індивідуального та соціального в бутті людини. Вказав на необхідність досліджень, пов'язаних із поєднанням діяльності спілкування з іншими основними видами діяльності людини, щоб формування її особистості йшло з максимальним наближенням до суспільного ідеалу [1].

Психологи виділяють такі основні форми спілкування: анонімне, функціонально-рольове, особистісно-орієнтоване. Для нашого дослідження головною формою є функціонально-рольове професійне спілкування.

Надбанням сучасної психології з проблеми спілкування є класифікація його видів. Спілкування поділяють залежно від: форми існування мови (писемне – усне); змінної та постійної позиції того, хто говорить, і того, хто слухає (монологічне – діалогічне); кількості осіб, що спілкуються (масове – групове – міжособистісне); ситуації, в якій відбувається (офіційне, або формальне – неофіційне, або неформальне); наявності чи відсутності відомостей про адресата мовлення (міжособистісне – анонімне); використання допоміжних засобів спілкування (пряме – опосередковане); місця розташування осіб, що спілкуються (дистантне – контактне); реалізації чи не реалізації принципу суб'єкт – суб'єктної взаємодії (особистісно-орієнтоване та функціонально-рольове); тривалості (короткочасне – тривале); за закінченістю (закінчене – незакінчене) [1: 36].

Процес мовленнєвого спілкування, під час якого формуватиметься професійне мовлення студентів, може здійснюватися за допомогою різних видів мовленнєвої діяльності: слухання, читання, говоріння, письма.

У процесі формування професійного спілкування фахівців сфери побутового обслуговування важливу роль відіграє:

- *кінетика* – пози, жести, міміка;
- *просодика* – голос, пауза, темп мовлення;
- *візуальне спілкування* – контакт очей;
- *проксемика* – організація спілкування, що враховує просторові й часові фактори.

Отже, зазначимо, мовленнєва діяльність особистості – складний психічний процес, вивчення основ якого дасть змогу розробити ефективну методику формування культури професійного спілкування студентів навчальних закладів сфери побутового обслуговування.

У контексті досліджуваної нами проблеми необхідно визначити, якими знаннями повинен володіти студент для успішного акту того чи іншого виду мовленнєвої діяльності. Так, для сприйняття мовлення (слухання або читання) необхідно володіти такими знаннями, що допомагають пізнавати мовні форми і співвідносити їх з позамовною діяльністю. А для породження мовлення (говоріння, письмо) необхідно володіти знаннями, які допомагають відбирати потрібні одиниці мови і використовувати їх з урахуванням змісту мовлення, ситуації спілкування. Важливе значення в процесі формування культури спілкування також відіграють пам'ять, увага, увага тощо.

Для нашого дослідження важливо розібратися в термінах мовна компетенція, мовленнєва компетенція, мовна компетентність та мовленнєва компетентність. Як правило, про мовну і мовленнєву компетентність йдеться у дослідженнях психологів, у роботах лінгвістів – про відповідну компетенцію. Проте в дослідженнях мови та в психолінгвістиці компетенція розглядається як володіння базовими, абстрактними правилами мови. Аналізуючи мовну та мовленнєву компетенції майбутніх фахівців сфери гостинності, слід зауважити, що вони нерозривно пов'язані між собою. М.Львов підкреслює, що мовна компетенція не повинна розглядатися окремо від мовленнєвої компетенції, а навпаки – слугувати її теоретичною основою [7: 197].

А.Богуш доводить, що мовна компетенція – це засвоєння й усвідомлення мовних норм, що склалися історично у фонетиці, лексиці, граматиці, орфоєпії, семантиці, у будь-якій людській діяльності в процесі використання певної мови, а мовленнєву компетенцію науковець визначає як уміння адекватно й доречно користуватися мовою на практиці в

конкретних ситуаціях, використовувати як мовні, так і позамовні та інтонаційні засоби виразності [2: 145].

Мовленнєвою компетенцією називають сукупність знань, умінь, навичок у сфері вербальних і невербальних засобів для адекватного сприймання й відтворення дійсності в різних ситуаціях мовлення [8: 43].

Як уже зазначалося, поряд із загальною мовною компетенцією фахівець повинен мати й професійно-мовну компетенцію, яку можна визначати як професійно значущу якість фахівця, що характеризується комплексом знань, умінь і навичок, які забезпечують йому можливість сприймати, розуміти й породжувати повідомлення (тексти), що стосуються його професії, зберігати таку інформацію в пам'яті та обробляти її в ході розумових процесів. Тому його мова має бути збагаченою професійною лексикою, доречно і грамотно вживаною відповідно до службової ситуації. Крім того, важливою вимогою в підготовці фахівців сфери побутового обслуговування є володіння не лише рідною, а й іноземною мовою. При цьому варто враховувати, що для адекватного спілкування індивіда з носієм мови необхідні не лише знання про те, як використовуючи іншомовну побутову лексику, точно і правильно висловити свою думку (знання лінгвістичного коду мови), але й знання, як саме використовувати певні засоби мови в різноманітних ситуаціях спілкування з клієнтами (як правильно розпочати й закінчити розмову, як звертатися до співрозмовника, які теми слід обговорювати в різних ситуаціях, вміння використовувати прийоми сприйняття стратегічної компетенції при виникненні труднощів у процесі спілкування й оцінювати виконання акту комунікації [5: 23].

Висновок. Мовленнєві уміння і навички відображають рівень сформованості комунікативних дій і є критерієм розвиненого мовлення людини, тобто складають мовленнєву компетенцію майбутнього спеціаліста, що передбачає наявність у мовця умінь орієнтуватися в ситуації спілкування, будувати текст в усній чи писемній формі, раціонально використовувати терміни, ділові штампи, канцеляризми, послуговуючись офіційно-діловим, науковим та розмовним стилями, і відповідні навички культури професійного спілкування. Отже, мовленнєва професійна компетенція формується на основі відповідних знань, умінь і навичок, завдяки яким удосконалюється вміння спілкуватися з колегами в процесі реалізації професії. Комплекс умінь та навичок забезпечує мовленнєву компетентність. І все це в сукупності забезпечує мовленнєву професійну компетенцію спеціаліста сфери обслуговування та доводить важливість урахування психолінгвістики у формуванні та удосконаленні професійного мовлення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Барановська Л.В. Теоретико-методичні основи навчання професійного спілкування студентів вищого аграрного навчального закладу: Дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. – К., 2004.
2. Богуш А.М. Педагогічні нотатки та роздуми. – Запоріжжя: ТОВ “ЛПС. Лтд”, 2001. – 160 с.
3. Власенко Л.В. Соціально-психологічний супровід академічної групи як засіб розвитку культури спілкування студентів: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 – К., 2005. – С. 33–45.
4. Зимняя И.А. Педагогическая мотивация. – Ростов-на-Дону: “Феникс”, 1997. – 480 с.
5. Кайтан Н.В. Інтеграційний підхід до підвищення ефективності навчання іноземної мови при Київському інституті туризму, економіки і права // Наукові записки КІТЕП / Щорічник. Випуск 1. – К.: Центр духовної культури, 2001. – С. 20-23.
6. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М.: Смысл, 1999. – 287 с.
7. Львов М.Р. Некоторые вопросы обучения русскому языку в свете теории речевой деятельности // В кн. Лингвистические основы преподавания языка. – М.: Наука, 1983. – С. 78-197.
8. Михайлюк В.О. Аспекти формування ділового мовлення // Дивослово, 2001. – № 3. – С. 41-44.
9. Общая психология / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1986. – 612 с.
10. Паламар Л.М. Лінгводидактичні основи формування україномовної особистості. – К.: Укрзалізниця, 1997. – С. 45-48.
11. Пономарев Я.А. Исследование внутреннего плана действий // Вопросы психологии. – 1964. – №6. – С. 65-77.

12. Психологія особистості: Словник-довідник / За ред. П.П. Горностая, Т.М. Титаренко. – К.: Рута, 2001. – 320 с.
13. Савченко Т. Психологічні аспекти засвоєння професійної термінології студентами старшокурсниками. – К., 1998. – С. 18.

УДК 37.036

Т.П. Запорожець

МІСЦЕ ТЕАТРАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЕСТЕТИЧНОМУ ВИХОВАННІ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ

У статті йдеться про вплив театру на естетичне виховання студентів. Розглядаються позиції педагогів, що займалися даною проблемою. Театральний простір, утворений в соціумі як органічна складова, дає змогу розкрити здібності та характер особистості студента.

The article deals with the analyzing of the problem connected with theatre's influence on the esthetic bringing up of the future lawyers. The ideas of scientists are in the focus. Theatre gives possibilities to discover the person's character.

Постановка проблеми. Процес становлення майбутніх юристів включає не лише засвоєння фахових дисциплін, а загальнокультурний розвиток, який в своїй інваріантній частині має достатньо високий рівень естетичної компетентності.

Мета дослідження полягає в аналізі деяких аспектів естетичного виховання майбутніх юристів засобами театральної діяльності.

У наукових працях Г. Падалка, В. Бутенка, Н. Миропольської, О. Дем'янчук, К. Станіславського розглядаються теоретичні аспекти естетичного виховання засобами мистецтва: інтереси, відносини, потреби, ідеали. Духовні основи суспільних відносин спрямовано на формування системи моральних цінностей, світоглядних орієнтацій, правової відповідальності, а також вміння особистості освоювати навколишню дійсність за законами краси. Естетичне виховання є важливим надбанням як суспільства в цілому, так і окремої людини, що дозволяє їй самостійно сприймати, високо цінувати і примножувати матеріальні й духовні надбання. Це зумовлює необхідність забезпечення умов естетичного виховання, зокрема майбутнього юриста.

Мистецтво, а не наука, вчить нас сприймати і відображати навколишній світ з об'єктивно притаманними йому конкретно-чуттєвими ознаками і властивостями оцінювати цей світ у відповідності з характером його впливу на органи чуття людини.

Мистецтво театру приймає участь у процесі навчання та виховання студентів і сприяє формуванню емоційних, інтелектуальних та творчих сил. Так, еліністично – римська культура використовувала елементи театру для виховання оратора (Квінтіліан, Платон, Сенека).

Мистецтво призначене для накопичення інформації про прекрасне, трагічне, комічне і т.д. Мистецтво існує для естетичної насолоди, для специфічної розрядки від клопотів одноманітного життя. Задача мистецтва – це винесення естетичної оцінки зображеному, винесення певних висновків різним явищам життя і через них виховання людей.

Ідеал – вищий вид естетичної підсвідомості. Мистецтво виховує безкінечну гамму почуттів – від окремого естетичного сприйняття до складного багатоаспектного феномену свідомості, як естетичний смак.

Мистецтво займає особливе місце в духовному житті людини. Воно не лише сприяє становленню естетичних поглядів особистості, але й впливає на формування світогляду, моральних поглядів людини. Фактично воно впливає на всі сторони свідомості та діяльності особистості.

Людина стає особистістю лише за умови перебування у певних взаємовідносинах з людьми, обставини змушують робити людину те, що й інші але краще.

Естетичне виховання передбачає здатність особистості сприймати, вбачати та оцінювати прекрасне в навколишньому середовищі, вносити елементи прекрасного в усі сфери суспільства та особистого життя. Естетичне виховання всебічно збагачує духовний світ людини, естетичний рівень переплітається зі світобаченням та моральними орієнтаціями [1: 84].

Рівень естетичної культури особистості – складне структурне утворення, що включає ряд взаємопов'язаних між собою елементів. Знати багато ще не означає бути розумним, але знайомство з багатьма класичними та сучасними художніми творами, історією та теорією мистецтва – передумова достатнього рівня естетичної культури.

Одним із перших проблему психологічного впливу мистецтва на людину розглядав Аристотель. Він описав ефект емоційного очищення – катарсису, який згодом став вважатися одним із головних механізмів впливу мистецтва. Відомими спадкоємцями цієї ідеї Аристотеля в психології мистецтва був Л.С. Виготський, який вказує про необхідність визнання мистецтва суспільною технікою почуття [2: 20]. Таємниця великого впливу мистецтва на формування характеру молодого людини полягає в тому, що воно впливає на нашу свідомість, на емоційний світ весь час і навіть в деякій мірі поліфонічна. Сучасна людина живе в світі мистецтва з перших кроків свідомого життя. Перші книжки, радіо-, телепрограми непомітно формують її естетичний смак. Якщо проаналізувати сучасний світ, то можна зробити висновок про те, що світ переповнений художньою інформацією, навіть тоді коли ми не намагаємося активно отримати її.

Театр – це мистецтво, що створюється в контакті живої людини з живою людиною. Для молоді присутня жага спілкування. Ось і отримуємо, що саме в театрі краще проявляються думки, погляди, пошуки молоді.

Головна мета студентського театру – служити духовному становленню, удосконаленню духовного життя, дати вихід естетичним пошукам студентів, через мистецтво театру поєднати студентську масу з головними проблемами, моральними та естетичними. Студентський театр виявляє те, чим живе молодь, допомагає їй розібратися, активно бере участь у формуванні духовного та морального обліку молодого покоління.

Студент-актор не лише пізнає п'єсу – він входить в атмосферу її дії, а за нею в атмосферу епохи. Він розмірковує над характером, над проблемами, що поставлені в п'єсі і так приходить розуміння того, що відбувається в світі. Духовний досвід людини відкривається в п'єсах, над якими студенти працюють у своєму театрі.

За словами Н. Миропольської, слова, що розкриваються в художньому творі, починають жити особливим життям, поєднують старі та нові уявлення, наповнюють їх новим змістом і створюють новий образ. За допомогою слова можливо не лише передати слухачу власні думки, але й пробудити в ньому особисті міркування та відношення [3: 7].

Художня діяльність ґрунтується на двох джерелах: біологічному та культурному. Якщо студент вигадує історії, співає, танцює, то він реалізує внутрішній чуттєвий імпульс через культурні форми, вже набуті людством, своєрідно трансформуючи їх. Театральна діяльність має естетичне поле, яке ґрунтується на певній традиції.

Мистецтво діє через естетичну моральність, оскільки включає її різноманітні символічні форми. Слід підкреслювати, що саме період навчання в вищому навчальному закладі є етапом самовизначення, становлення особистості професіоналом – спостерігається активне звернення студентів, а особливо першокурсників до художньо-творчої діяльності програми.

Для втілення активного естетичного виховання потрібно розглядати роль вивчення різноманітних видів мистецтва в вихованні почуттів та міжособистісних відносин студентів.

На жаль у сучасному суспільстві відбувається втрата та деформація духовних цінностей, водночас відбувається заміна їх на цінності культури матеріальної. У студентів

відсутні в цілому потреби в високій культурі або відносяться до неї лише як до розважальної діяльності.

Існує прямий зв'язок між розвинутою емоційною сферою людини та його моральною сутністю. Важко чекати відповідальності від духовно спустошеної та емоційно обмеженої особистості. Людина з високорозвиненим інтелектуально-творчим потенціалом рідше потрапляє під вплив та маніпуляцію з зовнішнього світу. В вищому навчальному закладі завдяки театральній діяльності в позанавчальних заняттях з'являється можливість збагатити естетичний світ особистості та розвивати її творче відношення до діяльності, що в цілому сприяє підвищенню загальнокультурної компетентності.

К. С. Станіславський в діалозі з навчаючими в студії на Поварській стверджував, що життя людини – це сам по собі художньо-педагогічний акт створення та усвідомлення в собі особистості, що може реалізувати в щоденності своєї життєвої творчості найвище значення людини бути корисною людям, як особисте соціальне завдання, і бути щасливим, як індивідуальне завдання. Він запевняв, що взагалі не існує життя без творчості. В кожній людині природою закладена здатність створювати щось нове, а це і є прояв творчості. Особистості необхідно допомогти проявити та навчитися керувати своїми здібностями. Театр є безмежним по своїй широті, різноманітним та соціально-морально наповненим пізнанням та змінами світу і в самому собі і в душах інших людей. Мистецтво театру – це перш за все школа відкриття законів життя людського духу, досліджувальна лабораторія людини та її життєвого сенсу [6: 45].

Мистецтво театру відображає найрізноманітніші моделі людського життя. Володіючи певним рівнем загальнокультурної компетентності, особистість вступає в спілкування з мистецтвом, що в кінцевому результаті підвищує її особистісний сенс життя. Особистість за допомогою театру вчиться адаптуватися до ситуації, отримує вміння організовувати особистісний простір життєдіяльності та вибирати індивідуальну програму самореалізації. Комунікативна компетентність є необхідною умовою успішної самореалізації особистості [6: 161].

На наш погляд, театральна діяльність є найкращим середовищем саморозвитку юриста, яка надає йому можливість вивчати, аналізувати життєві ситуації і на компетентнісному рівні вирішувати їх. З другого боку театральна діяльність спонукає майбутнього юриста до розвитку комунікативних якостей.

Одним із найголовніших прийомів формування комунікативної компетентності та компетентності міжособистісних відносин є театральна діяльність, головною метою якої є попередження прояву проблем у спілкуванні, що зумовлене фактором міжособистісних відношень та проявляється в формі зміни стилів ділового спілкування. Досить часто причинами проблем при спілкуванні студентів та спеціалістів можуть виступати, на думку спеціалістів, індивідуально-психологічні особливості спілкування, включаючи інтелектуальні, вольові, особистісні прояви суб'єкта. В театральній діяльності особливу роль відіграє спілкування та взаємодія з іншими. Студент вчиться будувати взаємовідносини з товаришами, виробляються навички соціальної взаємодії, уміння підкорятися колективній дисципліні і в той же час відстоювати свої права.

Проводячи анкетування, ми виходили з мети з'ясувати відношення студента до театральної діяльності, їх усвідомлення ролі театру в житті людини, бажання брати участь у театральній діяльності.

У результаті проведення анкетування серед студентів майбутніх юристів першого курсу було встановлено, що майже 45 % студентів брали участь у шкільному театрі. Студенти відносяться до театру та театральної діяльності позитивно. На питання анкети, як впливає театр на особистість, ми отримали наступні відповіді:

- впливає на моральний розвиток особистості(61%);
- розширяє світобачення (40 %);
- дає змогу людині знайти відповідь на особисті проблеми (20 %);
- розвиває нестандартне мислення та творчість (10 %);

– духовно збагачує особистість(34 %);

Театральна діяльність здійснює значний вплив на формування та розвиток комунікативної компетентності. Студенти з розвиненими комунікативними здібностями мають творчий потенціал, відрізняються розвиненим відчуттям індивідуальності, впевненості в собі, врівноваженістю. Для творчих студентів та спеціалістів характерна наявність розвинутого самоконтролю, організованість, уміння дисциплінувати себе та комунікативна компетентність.

Театральний простір, утворений в соціумі як органічна складова, дає змогу розкрити комунікативні здібності особистості студента, майбутнього спеціаліста. Вона допомагає накопичувати той позитивний життєвий досвід, що стане джерелом психологічної підтримки людини протягом професійної діяльності. Успіх, що пережитий публічно та став результатом напруження фізичних та психологічних сил особистості, залишається з людиною на все життя як досвід щастя.

Висновки: Театральна діяльність здійснює значний вплив на формування та розвиток комунікативної компетентності. Студенти з розвиненими комунікативними здібностями мають творчий потенціал, відрізняються розвиненим відчуттям індивідуальності, впевненості в собі, врівноваженістю. Для творчих студентів та спеціалістів характерна наявність розвинутого самоконтролю, організованість, уміння дисциплінувати себе та комунікативна компетентність.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Алексеева Л.А. Воспитательная роль самодеятельного искусства. – М., 1965. – 128 с.
2. Виготський Л.С. Психология искусства. – М.: Педагогика, 1987. – 344с.
3. Миропольская Н.Е. Вслушиваясь в слово. – К., 1989. – 195с.
4. Лещенко М.П. Сучасні зарубіжні концепції естетичного виховання// Педагогіка і психологія – 1996 – №2. – С. 171-176.
5. Столетов В.Н. Становление личности. – М.: Мысль, 1987. – 334с.
6. Станиславский К.Д. Работа актера над ролью. – М.: Искусство, 1957 – 550с.
7. Яновський М.І. Психологічний вплив мистецтва на людину // Практична психологія та соціальна робота. – 2005 – №4. – С.19-24.

УДК 378. 145

В.В. Зданюк

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ЗАСТОСУВАННЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

У статті на основі результатів порівняльного аналізу наукових праць з питань компетентнісного підходу в освіті дано визначення його основних понять. Визначено ієрархізовану систему компетентностей, розкрито сутність понять “ключові компетентності”, “загальнопредметні компетентності” і “предметні компетентності”.

In this article on the basis of comparative analysis of scientific works concerning the question of competent approach in the education it's given the determinations of basic definitions. The hierarchy system of competences is defined, the essence of definitions “key competences”, “general subjective competences” and “subjective competences” is defined.

Постановка проблеми. Модернізація професійної освіти в Україні є частиною процесів оновлення національних освітніх систем, що відбуваються упродовж останніх двадцяти років у високорозвинених країнах і пов'язані з визнанням освіти як однієї з найсуттєвіших цінностей людства в III тисячолітті. Європейські країни стурбовані зараз

гострою проблемою: як підготувати висококваліфікованого фахівця, щоб він був успішним у суспільстві, яке швидко розвивається.

Ознайомлення з результатами як вітчизняних, так і зарубіжних досліджень дають підстави стверджувати про необхідність модернізації педагогічної освіти в Україні на засадах компетентнісного підходу.

Тому в даній статті ми ставимо за мету з'ясувати сутність компетентнісного підходу в підготовці майбутніх учителів фізичної культури.

Про компетентнісний підхід у професійній освіті йдеться у багатьох сучасних документах про освіту, а саме: у Законі “Про освіту”, в Державних стандартах професійної освіти, у “Національній доктрині розвитку освіти”. Вітчизняні дослідники-науковці опікуються теж цією проблемою, серед них: Н. Бібік, О. Локшина, О. Овчарук, О. Пометун, В. Серіков та ін.

Проблему модернізації освіти на засадах компетентнісного підходу обговорюють також і російські вчені: Є. Коган, В. Лаптев, О. Лебедев, І.Фрумін та ін.

О. Пометун під компетентнісним підходом в освіті розуміє спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості [3]. На думку російських учених В. Болотова та В. Серікова, у компетентнісному підході відображається такий вид змісту освіти, який гарантує цілісний досвід вирішення життєвих проблем, виконання ключових функцій (тих, які належать до багатьох соціальних сфер), компетенцій [1].

Ми погоджуємося з думкою Г. Селевка, що *компетентнісний підхід* означає поступову переорієнтацію домінуючої освітньої парадигми з формування в учнів знань, умінь і навичок на створення умов для оволодіння ними системою компетентностей, що виявляється в здатності людини до виживання та успішної життєдіяльності в умовах сучасного соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційного та комунікаційно насиченого простору [5].

Російські вчені В. Болотов і В. Серіков дійшли висновку, що *компетентнісний підхід* ставить на перше місце не поінформованість учня, а вміння вирішувати проблеми, які виникають у таких ситуаціях: пізнанні і поясненні явищ дійсності; при засвоєнні сучасних технологій; у взаєминах людей; при оцінюванні власних вчинків; у практичному житті; у правових нормах і адміністративних структурах; при виборі професії і оцінки своєї готовності до навчання у професійному навчальному закладі, коли необхідно орієнтуватися на ринку праці; при необхідності вирішувати власні проблеми (життєвого самовизначення, виборі стилю і способу життя, засобів вирішення конфліктів) [1].

Слово “компетентність” латинського походження й означає “оволодіння знаннями, які дозволяють міркувати над чимось” [6: 295].

У російськомовній та українськомовній довідниковій педагогічній літературі воно трактується в трьох контекстах: а) як повноважність, повноправність у розв'язанні якоїсь справи; б) поінформованість, обізнаність, авторитетність; в) коло повноважень (прав і обов'язків) певного органу чи посадової особи, встановлених статутом даної установи, закладу [4: 18].

Водночас у зарубіжній довідковій літературі поняття “компетентність” трактується лише в одному значенні: як знання та вміння людини в якій-небудь галузі. Тому департамент економічного, соціального та культурного розвитку (ЮНЕСКО) під компетентністю розуміє “здатність застосовувати знання та вміння ефективно й творчо в міжособистісних відносинах – ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті так само, як і в професійних ситуаціях” (2004 р.). Поняття “компетентність” уточнюється Міжнародним департаментом стандартів через спроможність кваліфіковано проводити діяльність, виконувати завдання або роботу. Це визначення підкреслює, що набір знань, навичок і ставлень, які дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі або певній діяльності [3: 8].

Ознайомлення з працями українських науковців свідчить про те, що під компетентністю розуміють комплексну характеристику особистості, яка вбирає в себе результати попереднього психічного розвитку: знання, вміння, навички, креативність (здатність творчо вирішувати завдання), ініціативність, самостійність, самооцінку, самоконтроль (А. Богущ); результативно-діяльнісну характеристику освіти людини, нижній поріг якої є рівнем діяльності необхідним, і достатнім для мінімальної успішності в досягненні результату (О. Пошетун), володіння знаннями, які дозволяють про щось судити, уміннями і навичками (О. Дрогайцев); необхідні знання, професіоналізм, високі моральні якості, вміння діяти адекватно у відповідних ситуаціях, застосовуючи ці знання та відповідаючи за певну діяльність (І. Тараненко) [2: 86]. Р. Чернишова та В. Андрюханова пропонують наступну “формулу компетентності”: компетентність = мобільність знань + гнучкість методу + критичність мислення [7: 94].

З огляду на зазначене, можна виділити декілька контекстів трактування терміну “компетентність”:

- цей термін означає тріаду “знання, вміння, навички”;
- це поняття використовується з метою визначення реального рівня підготовки випускника як фахівця;
- цей термін означає здатність людини до виконання діяльності в нових умовах.

Вищенаведені визначення дають підставу розглядати поняття “компетентність” не тільки як спеціально структуровані набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання, але і як специфічну здатність, яка дає змогу ефективно розв’язувати проблеми, що виникають в реальних ситуаціях життя. Навчальна діяльність у кінцевому підсумку повинна не просто дати людині суму знань, умінь та навичок, а сформувати її компетентність як загальну здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню. Отже, поняття “компетентність” не зводиться тільки до знань, умінь і навичок, а належить до сфери складних умінь і якостей особистості.

Водночас з поняттям “компетентність” в педагогічному лексиконі застосовується поняття “компетенція”. Слід зазначити, що в українськомовній і російськомовній довідниковій літературі поняття “компетентність” і “компетенція” ототожнюються, не дивлячись на те, що вони несуть в собі своє семантичне забарвлення. Тому вважаємо за доцільне розмежувати ці поняття розуміючи під компетенцією коло повноважень певної особи.

Загальна компетентність людини є системною якістю її особистості. Вона реалізується на різних рівнях, включає когнітивні, діяльнісні, афективні компоненти і внаслідок цього має свою класифікацію та ієрархію [5].

На науково-практичному семінарі “Компетентнісний підхід до формування змісту освіти у 12-річній школі: концептуальні підходи та термінологія” (16.06.2004р.), учасниками якого були ПРООН, МОН України та АПН, було розроблено систему компетентностей на різних рівнях змісту освіти, яка є основою для практичного запровадження компетентнісного підходу. Таку систему складають: “надпредметні” (“міжпредметні”) *компетентності* – вони можуть бути подані у вигляді “парасольки” над усім процесом навчання, саме вони часто називаються “ключовими”, “базовими” компетентностями; *загальнопредметні* – набуваються людиною упродовж засвоєння змісту тієї чи іншої освітньої галузі; *предметні компетентності* – набуваються нею упродовж вивчення того чи іншого предмета протягом конкретного навчального року.

Надпредметні (ключові) компетентності є синтетичними: такими, які поєднують певний комплекс знань, умінь та ставлень, що набуваються протягом засвоєння всього змісту освіти; вони не пов’язані з конкретним предметом, до них належать компетентності, що їх можна набути під час засвоєння не одного предмета, а декількох або всіх одночасно (тобто використовуючи всі навчальні можливості, пропонувані формальною й неформальною освітою); вони можуть бути метафорично визначені як персональні засоби “ноу-хау”, “процедурні знання”. *Загальнопредметні компетентності* належать до певного кола

навчальних предметів і освітніх галузей, розвиваються протягом усього терміну його вивчення та відрізняються своєю узагальненістю та комплексністю. *Предметні компетентності* визначаються для кожного предмета і розвиваються для кожного року навчання.

З огляду на зазначене, можна зробити **висновок** про те, що орієнтація змісту професійної освіти на розвиток компетентностей майбутніх фахівців насамперед передбачає визначення системи компетентностей різного рівня. Така система має містити як ключові, так і загальнопредметні та професійні компетентності.

До подальших напрямів дослідження з проблеми, що обговорюється, вважаємо за доцільне віднести визначення теоретико-методичних засад і педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх учителів фізичної культури.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – № 10. – С.8-14.
2. Життєва компетентність особистості // Науково-метод. посібник / За ред. Л.В.Сохонь, І.Г.Єрмакова та ін. – К.: Богдана, 2003. – 520 с.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. В.Овчарук. – К.: "К.І.С.", 2004. – 112 с.
4. Педагогічний словник // Шкільний світ. – 2001. – №7. – С.18-25.
5. Селевко Г. Педагогические компетенции и компетентность // Сельская школа. – 2004. – № 3. – С. 29-32.
6. Современный словарь иностранных слов: Ок. 20000 слов. – 3-е изд., стер. – М.: Русский язык, 2000.–742 с.
7. Чернишова Р., Андриюханова В. Мета сучасної школи – компетентність // Директор школи. – 2001. – №8. – С. 91-96.

УДК 371.212.1

Н.М. Зорька

МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ УКРУПНЕНИХ ДИДАКТИЧНИХ ОДИНИЦЬ (УДО) У НАВЧАННІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ

У статті аналізуються специфічні особливості технології укрупнених дидактичних одиниць, доводиться перевага її використання для організації навчання російської мови як другої в системі фахової підготовки вчителів початкових класів, наводяться приклади її успішного втілення.

The specific peculiarities of the technology of extended didactical units are analyzed in the article; advantages of its using for organization of studying Russian as the second language in the system of professional primary school teachers preparation are proved; examples of its successful inculcation are given.

Освіта завжди потребувала високої професійної компетентності вчителя. У сучасних умовах складовими такої компетентності вчителя початкових класів є глибока освіченість з базових дисциплін (мови, математики, природознавства), психології та педагогіки, а також готовність до критичного осмислення, освоєння і впровадження нових прийомів навчання, здатність до їх створення.

Зусилля педагогів мають бути спрямовані на виховання особистості, налаштованої на саморозвиток і безперервну самоосвіту. Щоб бути успішною, людина у сучасному суспільстві повинна володіти універсальними прийомами навчання, які складають основу

інтелектуальної діяльності. Зрозуміло, що в системі фахової підготовки майбутній вчитель має бути ознайомлений з усіма існуючими технологіями навчання, причому не тільки теоретично, а й практично, “пропустивши” їх через своє сприйняття [4]. Треба взяти до уваги думку К.Д.Ушинського про те, що засвоєнню підлягає не вся система чиеїсь вдалої, але індивідуальної роботи, а лише головна ідея, виведена з цього досвіду, яку у власній роботі кожний втілює по-своєму.

Протягом двох років ми впроваджуємо в практику навчання студентів російської мови (як другої) елементи технології укрупнених дидактичних одиниць, або УДО (автори – П.М. та Б.П. Ерднієви). Основними цілями технології є досягнення цілісності знань як головної умови розвитку і саморозвитку інтелекту учнів, створення більш удосконаленої організації змісту навчання, забезпечення системності його сприймання: “УДО – укрупнена дидактична одиниця – це локальна система понять, об’єднаних на основі смислових логічних зв’язків, які утворюють цілісну інформацію для засвоєння” [2: 19].

Автори технології вважають, що максимальний ефект засвоєння досягається за таких умов:

- 1) будь-яке поняття має розглядатися в системі, яка містить мінімально необхідні характеристики двочленної структури (*основа слова – закінчення, підмет – присудок*); це є природньою передумовою глибокого і цілісного розуміння явища;
- 2) структура і зміст навчання має враховувати закон імпрінтинга, або “феномена першої зустрічі” з інформацією (Лоренц).

Ці умови було виведено з результатів психологічних досліджень, які свідчать, що найкраще усвідомлення як математичних, так і мовних знань досягається за умови синтезу логічної (лівопівкульної) і образної (правопівкульної) інформації у мозолистому тілі головного мозку, яке об’єднує обидві півкулі. Це означає, що задля досягнення цілісного знання найбільш природною є така організація ознайомлення з новим знанням, коли на невеликому проміжку часу учням пропонується **пара** понять (правил, теорем): “У дидактиці не можна не використати можливостей зближення у часі членів “інформаційної пари”, яке реалізується в ході протиставлення” [1: 125]. Так, академік І.П.Павлов вважав, що протиставлення як інтелектуальна операція полегшує і навіть інтенсивно формує здорове мислення людини. Справедливість цього твердження експериментально підтвердили психологи П.Я.Гальперін, В.В.Давидов, Н.Ф.Тализіна.

Компонування знань блоками, які містять взаємопов’язані, але здебільшого “векторно” зворотні поняття, сприяє економії часу навчання, оптимізації розумових операцій за рахунок створення умов для глибокого розуміння схожого і відмінного під час виявлення суттєвих ознак понять.

Відбір понять для такого подання їх цілісним блоком у навчанні російської мови вимагає від викладача прискіпливого аналізу лінгвістичного матеріалу: необхідно виявити мовні факти, властиві характеристики яких студенти найчастіше плутають, виділити тільки найсуттєвіші їх ознаки та логічні зв’язки між ними. Аналізу сприяє попереднє проведення таких розумових операцій, як зіставлення ознак та аплікація – “накладання” їх з метою виявити серед них спільні та такі, що вступають у протиріччя або викликають інтерференцію.

Важлива роль належить прийомам подання нових знань з максимальним використанням ефекту “першої зустрічі” з поняттям. До них ми відносимо економне використання вербальних та візуальних засобів (об’єднання в одному визначенні двох понять або зіставлення дефініцій, складання опорних схем і таблиць), проблемні питання, відповідну емоційність викладу. Викладач акцентує увагу на головному; деталізувати матеріал студенти мають у подальшому під час самостійної практичної роботи.

У курсі сучасної російської мови використання УДО принесло найбільший ефект при ознайомленні з такими поняттями:

фонема – звук мовлення – позиційні чергування;

звукова реалізація голосних фонем <a><o><e> у слабкій позиції;

парність – непарність приголосних;
розбір слова за будовою – словотвірний аналіз;
багатозначне слово – омоніми;
прислівники – слова категорії стану;
дієслівні категорії особи – роду;
типи присудків у реченні;
неповні речення – односкладні речення.

Як свідчить наш багаторічний досвід, розгляд і вивчення даних понять окремими темами без спеціально і вчасно організованого зіставлення має низьку ефективність. Так, після вивчення теми, яка містить другу частину “інформаційної пари”, міцність попередніх знань знижується, оскільки у частини студентів помічено схильність підміняти одне поняття іншим, не помічати зв’язку між ними. Із завданням зіставити мовні явища або поняття на етапі узагальнення та повторення вивченого матеріалу (наприклад, у формі узагальнюючої опорної таблиці) більшість студентів навіть середнього рівня успішності самостійно справитись не можуть. Труднощі виникають у поясненні понять, знайомих ще зі школи: звук мовлення, глухість приголосних, парні приголосні, закінчення слова, відміна і відмінок тощо. Формальні, нечіткі уявлення свідчать про відсутність уміння виділяти суттєві якості понять. На наше переконання, ця проблема закладається ще у початковій школі, якщо учитель вводить поняття, не розкриваючи хоча б найхарактерніші їхні ознаки, а подальше навчання у середній ланці лише формально використовує їх, не поглиблюючи. От чому майбутньому учителю початкових класів важливо мати системні знання тих явищ, з якими він буде знайомити дітей уперше.

Наведемо приклади презентації навчального матеріалу з фонетики.

Ми дійшли висновку про доцільність представлення пари понять *фонема* – *звук мовлення* з самого початку вивчення фонетики. Поняття розглядаються з точки зору вчених МФШ за такою логічною схемою: 1) фонема кваліфікується як найменша одиниця мови, призначенням якої є будувати і розрізняти морфеми (слова); 2) звук мовлення – це матеріальна реалізація фонему; 3) звуки, які представляють фонему у складі слова, під час вимови мають відповідати фонетичним законам, що діють у російській мові. Відомості про взаємовідповідність цих одиниць подаються в узагальненому вигляді в опорній таблиці. Зауважимо, що, оскільки фонему передаються на письмі буквами і що саме на букви орієнтуються студенти під час транскрипції слів, доречно ввести у блок дані про зв’язок фонему, звука і букви.

Особенности реализации фонем звуками

Где?	Позиция	Каким звуком реализуется?
Не в зоне действия фонетического закона	Сильная	Основной звук: фонема \equiv звук \equiv буква (<i>дом</i>)
В зоне действия фонетического закона	Слабая	1. Фонема соответствует закону – основной звук: фонема \equiv звук \equiv буква 2. Фонема не соответствует закону – звук-вариант, или аллофон: фонема \equiv буква \neq звук (<i>д[Л]ма</i>)

Виділення необхідних властивостей понять і об’єднання їх в єдиний логічний ланцюг дозволяє сформулювати визначення поняття *позиційне чергування* як “зміна звукової реалізації фонему на вимогу звукового закону”. Випереджувальне ознайомлення з сутністю найважливішого фонетичного явища дозволяє сформулювати проблемні питання для подальшого вивчення розділу: які фонетичні закони діють у російському мовленні, що їх спричиняє і як саме відбуваються позиційні чергування голосних та приголосних звуків?

Для усвідомлення сутності позиційних чергувань у системі приголосних центральним поняттям є *парність* приголосних. У шкільних підручниках зміст поняття не розкривається; у підручниках для вищої школи такі звуки кваліфікуються як співвідносні за глухістю/дзвінкістю та твердістю/м'якістю, що виявляється у сильній та слабкій для них фонетичній позиції. По-новому зміст поняття розкривається, якщо визначити пару звуків як такі, що відрізняються тільки однією характеристикою з чотирьох: за участю голосу, за твердістю/м'якістю, за місцем або способом творення (за М.В.Пановим [4]). З цієї точки зору парними можна вважати і звуки [з]-[ж], [с]-[ш] (за місцем творення), а також [т]-[ц] та [т']-[ч'] (за способом творення). Якщо фонема, що має таку "пару", опиняється в слабкій позиції, то за вимогою звукового закону (оглушення або асиміляції будь-якого типу) звук, який її представляє, позбавляється відмінної властивості і "перетворюється" на свою пару. Таке трактування наповнює змістом вислови типу "звук пом'якшується" або "оглушується" тощо: звук не віддає частину своїх властивостей, не стає трошки м'яким або дзвінким, а замінюється на інший, парний йому. Подальше практичне виявлення властивостей парних приголосних проводиться тільки у зіставленні вимови груп звуків.

Вагомою причиною доцільності використання технології УДО для вивчення російської мови як другої є низька шкільна підготовка з цього предмета або повна її відсутність у більшості студентів: користуючись російською мовою на побутовому рівні, вони не мають досвіду її лінгвістичного аналізу. У цьому випадку матеріал другої, близькоспорідненої мови вивчається з опорою на рідну, а тому в змістовий блок включається зіставлення або пряме протиставлення основних ознак, притаманних поняттям в обох мовах. Це дає змогу інтенсифікувати транспозицію знань і умінь з рідної мови в другу та попередити інтерференцію мовних фактів.

Оцінюючи вплив технології на інтелектуальний розвиток учнів та студентів, її автори стверджують: у перспективі навичка розв'язувати будь-яку проблему у логічному блоці дає "розуміння глибинних джерел протиріч, що виникли неочікувано у будь-якій сфері життя" [1: 126]. Протягом роботи з укрупненими дидактичними блоками, навіть за умови використання технології УДО тільки для частини лінгвістичного матеріалу, ми спостерігали поступову активізацію аналітичної діяльності студентів, що свідчить про наявність високих потенційних можливостей технології УДО у педагогічному ВНЗ і актуальність подальшого дослідження її оптимального використання у викладанні різних дисциплін.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Эрдниев П.М., Эрдниев Б.П. От дидактики к нанобиодидактике // Нач.школа. – 2004. – №6. – С.125-126.
2. Інноваційні технології навчання української мови і літератури /Укладач О.І.Когут. – Тернопіль: Астон, 2005. – 204 с.
3. Панов М.В. Русская фонетика. – М.: Просвещение, 1967. – 410 с.
4. Перспективні освітні технології: Наук.-метод. посібник / За ред. Г.С.Сазоненко. – К.: Гопак, 2000. – 56. с.

УДК 378.14

Т.В. Зубенко

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті автор розглядає систему міжпредметних зв'язків психолого-педагогічних, лінгвістичних дисциплін і методики викладання іноземної мови в початковій школі в процесі підготовки майбутнього вчителя.

The article deals with the system of inter-subject connections of psychological, pedagogical, linguistic subjects and methods of teaching foreign language at primary classes in the process of future teachers' training.

Сучасний стан міжнародних зв'язків України, вихід її до європейського простору зумовлюють розглядати іноземну мову як важливий засіб міжкультурного спілкування.

Основне призначення іноземної мови як предметної галузі шкільного навчання – сприяти оволодінню учнями уміннями і навичками спілкування в усній і писемній формах відповідно до мотивів, цілей і соціальних норм мовленнєвої поведінки у типових сферах і ситуаціях [6].

Міністерство освіти і науки України підтримує і вважає доцільним застосування комунікативного підходу до навчання мови, а перехід до його широкого застосування – поступовим процесом [6]. Це завдання можуть виконати лише професійно підготовлені вчителі. Тому зараз виникає нагальна потреба в орієнтації професійної підготовки майбутнього вчителя на реалізацію комунікативного підходу в навчанні іноземної мови.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що дослідженню проблеми професійної комунікативної підготовки вчителя іноземної мови приділяється належна увага (О.Б. Бігич, О.М. Волченко, Л.П. Гапоненко, Ю.М. Друзь, Т.М. Колодько, В.О. Калінін, Г.О. Китайгородська, В.В. Морозов, В.М. Плахотник, Г.В. Рогова, Н.К. Склярєнко та інші).

Мета статті полягає у висвітленні досвіду використання міжпредметних зв'язків у процесі професійної комунікативної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи у вищих навчальних закладах.

Спрямування змісту предметно-методичних дисциплін та дисциплін психолого-педагогічного й лінгвістичного циклів на теорію і практику комунікативного підходу в навчанні іноземної мови учнів початкової школи ми розглядаємо як одну з умов професійної підготовки майбутнього вчителя до реалізації зазначеного вище підходу.

Результати констатувального етапу наукового дослідження підтвердили, що існуючі сьогодні цілі, зміст, форми навчання дисциплін психолого-педагогічного і лінгвістичного циклів не можуть сформувати достатній рівень готовності майбутніх учителів до реалізації комунікативного підходу в навчанні іноземної мови учнів початкової школи. Тому нами було розроблено систему міжпредметних зв'язків психолого-педагогічних, лінгвістичних дисциплін і методики викладання іноземної мови в початковій школі з орієнтацією їх на реалізацію означеного вище підходу (див. рис. 1).

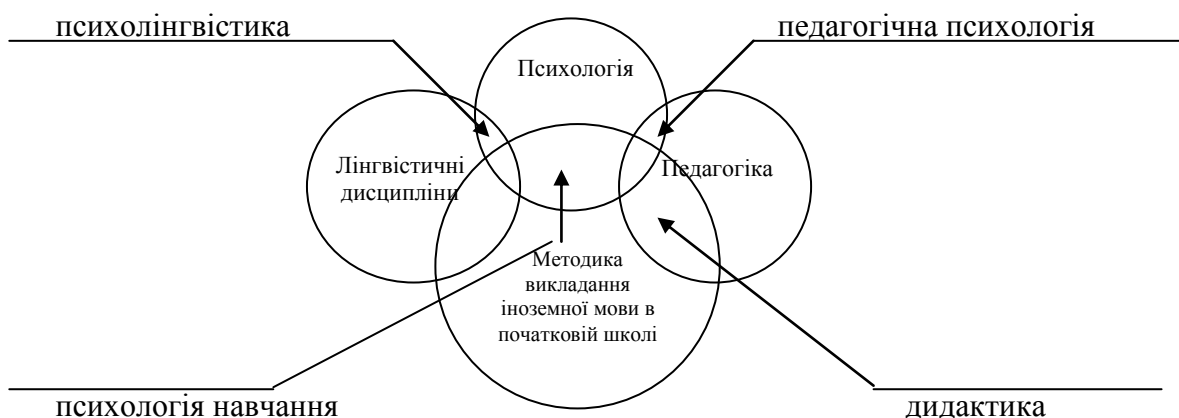


Рис. 1. Міжпредметні зв'язки у підготовці майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи.

Міжпредметні зв'язки виконують функції узагальнення знань на міжпредметному рівні, формування системного мислення, цілісного світогляду й цілісності знань, умінь і навичок студента. Вони дозволяють виховувати у майбутнього вчителя іноземної мови

готовність до здійснення міжпредметних зв'язків у подальшій педагогічній діяльності [3]. Реалізація міжпредметних зв'язків відбувається через визначення спільності знань і умінь з іншими предметами, отриманих студентами, синтезом набутих знань, умінь і навичок та їх подальшим застосуванням відповідно до соціальної ситуації та з необхідною корекцією та переорієнтацією [2].

Отже, під міжпредметними зв'язками ми розуміємо логічні зв'язки між навчальними дисциплінами, які дають можливість сформулювати у майбутніх фахівців цілісне уявлення про те чи інше педагогічне явище [1].

Методика навчання іноземних мов як самостійна педагогічна наука пов'язана в той же час із значною кількістю інших наук і використовує виявлені ними факти і встановлені закономірності. Лінгвістика, психологія і педагогіка знаходяться у тіснішому зв'язку з методикою, ніж інші науки, які вивчають мовлення чи процес передачі інформації. Тому ці науки інколи називають базовими для методики науками [4]. Дані інших наук, суміжних з наукою, надходять до неї опосередковано через базові науки. Зважаючи на цей факт, система міжпредметних зв'язків будувалась за трьома напрямками, а саме: психологічні дисципліни, педагогічні дисципліни і лінгвістичні дисципліни. Стрижнем цієї системи була дисципліна "Методика навчання іноземної мови учнів початкової школи", як така, що завершувала професійну підготовку майбутніх фахівців.

До початку експериментальної роботи нами були скоректовані робочі програми з усіх означених дисциплін в аспекті їх спрямування на реалізацію комунікативного підходу в навчанні іноземної мови учнів початкової школи.

Орієнтація педагогічних дисциплін на особистість дитини починається на першому курсі з "Вступу до спеціальності", під час якого проходить усвідомлення особистісної орієнтації майбутнього вчителя на учня, емпатійності і поваги до особистості кожної дитини, розуміння її потреб; становлення інтересу до навчальних предметів як результату усвідомленого вибору майбутньої професійної діяльності [8]. Зважаючи на це, нами були введені в робочу програму курсу "Вступ до спеціальності" лекція-диспут на тему "Основні функції вчителя іноземної мови початкової школи" і лабораторне заняття "Професійний портрет учителя, зорієнтованого на формування іншомовної комунікативної компетенції молодшого школяра", під час яких студенти склали власний професійний автопортрет, зорієнтований на особистість учня, формування його іншомовної комунікативної компетенції, моделювали педагогічні ситуації, зорієнтовані на усвідомлення необхідності підвищення мотивації для формування іншомовної комунікативної компетенції молодшого школяра. Студенти закріплювали поняття: "компетенція", "комунікативна компетенція", "іншомовна комунікативна компетенція молодшого школяра", "іншомовна комунікативна компетенція вчителя", "особистість", "особистість учня початкової школи", "особистість учителя", "міжособистісна комунікативна взаємодія". Результати діагностичної роботи перед лекцією і лабораторним заняттям та після них в експериментальній групі I курсу показали, що у 92 % студентів експериментальної групи відбувся приріст усвідомлення потреб і мотивації на розвиток іншомовної комунікативної компетенції молодшого школяра. У студентів контрольної групи не відбулося відчутної динаміки результатів. Зміни в цілях, змісті і методах навчання курсу "Вступ до спеціальності" показали, що перший курс є підготовчим у формуванні готовності майбутнього вчителя до реалізації комунікативного підходу в навчанні іноземної мови учнів початкової школи і саме на ньому відбувається формування її мотиваційного компоненту.

На другому курсі навчання у вищому навчальному закладі у процесі спрямування курсу "Вікова психологія" на формування готовності майбутнього вчителя до реалізації комунікативного підходу в навчанні іноземної мови учнів початкової школи збагачуються його цілі, завдання, зміст і результати навчання. У робочу програму курсу "Вікова психологія" була введена лекція на тему "Психологічні механізми спілкування іноземною мовою у ранньому шкільному віці" та семінар "Лінії психічного та комунікативного розвитку молодшого школяра". У процесі вивчення курсу звертається увага студентів на

психолінгвістичні механізми оперування мовним матеріалом, залежність формування вербальних зв'язків від особливостей мислення молодшого школяра, наявність явища "імпринтингу", конкретно-образної пам'яті, що завдяки поєднанню комунікативно-практичного спрямування навчання з когнітивним досягається інтелектуальний розвиток молодших школярів. Проведений діагностичний зріз знань студентів перед лекцією і семінаром та після них показав значне збільшення знань (78%) з основних теоретичних положень комунікативного підходу до навчання іноземної мови молодших школярів у студентів експериментальної групи після їх проведення.

Значне місце у формуванні готовності майбутнього вчителя до реалізації комунікативного підходу в навчанні іноземної мови учнів початкової школи займають лінгвістичні дисципліни (теоретична граматики, лексикологія, краєзнавство, історія мови та література країни, мова якої вивчається), вивчення яких відбувається на III-V курсах. У процесі спрямування цих дисциплін на формування готовності майбутнього вчителя до реалізації комунікативного підходу в навчанні іноземної мови учнів початкової школи ми збагатили їх комунікативними цілями і методами навчання. Так, лекції з вказаних вище дисциплін проводились у формі діалогу (за методикою В. Чернилевського) [9], де зміст подавався через серію питань, на які слухачі повинні були відповідати безпосередньо у процесі лекції. Практичні заняття проводилися з використанням інтерактивних технологій (за методикою О.І. Пометун) [5]: навчаючи – учось, мікрофон, ток-шоу, рольова гра. Наприклад, на практичному занятті з англійської літератури під час вивчення життя і творчості В. Шекспіра ми застосували рольову гру "Інтерв'ю письменника". Для цього ми поділили студентів на пари. В кожній парі один студент виконував роль кореспондента, а інший – В. Шекспіра. Представники творчої групи "кореспондентів" ставили запитання англійською мовою з біографії та творчого шляху В. Шекспіра своїм напарникам, які виконували роль самого драматурга. Потім студенти інсценували уривок з трагедії В. Шекспіра "Ромео і Джульєтта". Організоване таким чином спілкування на заняттях сприяло розвитку іншомовної мовленнєвої компетенції студентів.

Значне місце у формуванні готовності майбутнього вчителя до реалізації комунікативного підходу в навчанні іноземної мови учнів початкової школи на IV-V курсах педагогічного факультету займає дисципліна "Методика викладання іноземної мови в початковій школі" (144 години, з яких 72 год. – аудиторні). У ході експерименту ми перенесли акцент у її цілях на формування означеної готовності, збагатили мету дисципліни (вивчення особливостей комунікативно орієнтованого навчання іноземної мови). Ввели окремий розділ "Методика і технологія комунікативно орієнтованого навчання іноземної мови в початковій школі".

На підставі переходу університету на кредитно-модульну систему навчання була складена робоча програма з кредитно-модульною структурою навчання, де лекційно-семінарський курс поданий з урахуванням семестрів у вигляді чотирьох кредитів: цільового (8 год. – лекційний, 10 год. – практичний блоки), структурно-змістового (8 год. – лекційний, 10 год. – практичний блоки), операційного (10 год. – лекційний, 12 год. – практичний блоки) і діагностично-регулятивного (6 год. – лекційний, 8 год. – практичний блоки). Кожний з них передбачає виконання певної самостійної, науково-дослідницької чи творчо-пошукової роботи. Важливу роль в оволодінні студентами комунікативно орієнтованими технологіями навчання іноземної мови в початкових класах мав педагогічний тренінг. Проведення збагаченого курсу методики викладання іноземної мови в початковій школі відрізняється від існуючого сьогодні у вищих навчальних закладах комунікативно орієнтованим, стимулюючим активну пізнавальну й самостійну діяльність студентів, характером.

Рубіжним контролем був залік у формі колоквиуму з теоретичних і практичних питань вивчених модулів. Підсумком вивчення "Методики викладання іноземної мови в початковій школі" був іспит, на якому студенти показали свою предметно-методичну готовність до проведення комунікативно орієнтованого уроку іноземної мови за запропонованою викладачем темою, склали мотивований конспект до нього з використанням технологій

комунікативно орієнтованого навчання (за вибором студента); зробили прогностичний самоаналіз уроку з урахуванням вказаної методики навчання іноземної мови в початковій школі.

Результати письмових діагностичних робіт після проведення лекційно-семінарських занять з предметів психолого-педагогічного циклу та наприкінці вивчення оновленого курсу “Методики викладання іноземної мови в початковій школі” показали, що вивчення студентами психологічних особливостей молодших школярів, вимог до вчителя іноземної мови початкової школи, теорії реалізації комунікативного підходу та отримання практичних навичок і вмінь з методик і технологій комунікативно орієнтованого навчання у процесі вивчення лінгвістичних дисциплін значно покращало їх готовність до реалізації означеного вище підходу. Отже, розроблена нами система міжпредметних зв'язків, сприяє ефективній підготовці майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи.

Перспективи розвитку теми міжпредметних зв'язків у процесі професійної комунікативної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи ми вбачаємо у вивченні таких суміжних наук, як психолінгвістика, педагогічна психологія, психологія навчання, дидактика та інші (рис.1).

ЛІТЕРАТУРА:

1. Будак С.В. Формування готовності студентів до іншомовної діяльності з дошкільниками. Монографія. – Миколаїв: МДУ, 2003. – С. 89. – 165 с.
2. Колодько Т.М. Формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 2005.
3. Межпредметные связи в системе профессионально ориентированного обучения иностранному языку как педагогической специальности: Межвуз. сб. науч. тр. – Горький: ГГПИ, 1987. – 119 с.
4. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / Кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.
5. Пометун О.І. та ін. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук. метод. посіб. / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко; За ред. О.І. Пометун. – К.: А.С.К., 2005. – 192 с.: іл.
6. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів та спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов. – К.: Перун, 2005. – 208 с.
7. Редько В.Г. До проблеми формування готовності у студентів вищих навчальних закладів до професійної діяльності вчителя іноземної мови / Професіоналізм викладача вищої школи: освітні технології: (до 90-річчя заснування МДУ): Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. – Миколаїв: Вид-во “ІЛІОН”, 2004. – 274 с.
8. Старева Г.М. Підготовка майбутнього вчителя історії до реалізації особистісно орієнтованого навчання. Дис. ... канд. пед. наук. – К., 2003. – 250с.
9. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе.: Учеб. пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.

УДК 371.135

О.А. Зуброва

ПРОФЕСІЙНІ ОСОБИСТІСНІ ЯКОСТІ У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ

У статті простежено еволюцію поглядів педагогів на професійні особистісні якості вчителя, проаналізовано підходи до визначення даного поняття та розглянуто точки зору вчених на виявлення комплексу професійних особистісних якостей учителя.

In the article the evolution of views on the professional personal qualities of a teacher is traced, the approaches to the definition of this notion as well as the scholars' views on the complex of the professional personal qualities of a teacher are analyzed.

Постановка проблеми.

Суспільний прогрес зумовив нову фазу розвитку людства, яку умовно можна назвати переходом до “суспільства професіоналів”, про що свідчить зростання уваги вчених і педагогів-практиків до питань професійної підготовки. Вирішення проблем підготовки фахівців, орієнтованих на роботу у системі “людина-техніка” або “людина-знакова система” просувається простіше, ніж удосконалення підготовки спеціалістів, які належать до професій типу “людина-людина”. Це пов’язано з особливостями даного типу професійної діяльності, що відбувається не тільки на рівні застосування досвіду, вираженого у знаннях, уміннях та навичках, а й у особистісному контакті і взаємовідносинах учителя з учнями, які дуже часто, як свідчить практика, мають вирішальне значення для успішності професійної діяльності.

Аналіз досліджень з проблеми.

Українськими та зарубіжними вченими було досліджено різні аспекти становлення особистості майбутнього вчителя, зокрема формування його професійних якостей, різноманітні форми, прийоми та методи виховання та навчання у вищих навчальних закладах, а саме:

- проблеми професійного становлення особистості (А.Алексюк, С.Батишев, А.Беляєва, Р.Гуревич, Н.Ничкало, О.Новиков та ін.);
- психологічні засади розвитку особистості вчителя (Л. Божович, Н. Кузьміна, Ю. Кулюткін, Г. Сухобська та ін.)
- теоретичні засади розвитку професійно-особистісних якостей майбутніх учителів (Ф. Гоноболін, І. Зязюн, А. Маркова, В. Сластьонін, О. Щербаков та ін.).
- *Завдання:*
- простежити еволюцію поглядів на професійні особистісні якості вчителя;
- проаналізувати підходи до визначення поняття “професійні особистісні якості”;
- проаналізувати психолого-педагогічні погляди на комплекс професійних особистісних якостей учителя.

Результати дослідження.

Професійні особистісні якості вчителя були об’єктом вивчення вчених-педагогів протягом століть. Їх дослідження вказували на залежність успішності професійної діяльності вчителя від розвитку його професійних особистісних якостей.

Так, Я.А. Коменський у “Законах” висував вимоги до особистості вчителя, який мав бути “набожним, чесним, діяльним і працьовитим”, освіченим, моральним, благородним, прагнути до вдосконалення своєї майстерності, любити дітей. Головною умовою успіху педагогічної діяльності він вважав обдарованість та особистісні якості вчителя.

Ж.Ж.Руссо, описуючи виховання Емілія, теж вказував на важливість таланту, обдарованості та сформованих особистісних якостей учителя.

Видатний теоретик педагогічної освіти Дістервег однією з умов успішності професійної діяльності вважав наявність сформованих особистісних якостей майбутнього вчителя. Він вказував на необхідність поєднання теорії, практики, досягнень з природознавства та національного виховання у підготовці майбутнього вчителя. До професійно-особистісних якостей вчителя-майстра Дістервег відносив любов до педагогічної професії, тактовність, твердий характер, енергійність, сильну волю, прагнення до самовдосконалення та наукової роботи [6: 194-296].

Учений-педагог та просвітитель О. Духнович називав педагога майстром, відповідальним перед суспільством, а серед професійних якостей “творчо досконалого вчителя” відзначав високий інтелект, знання свого предмета, широку загальну та педагогічну освіту, а також оптимістичний характер, ввічливість, лагідність та поважність, любов до дітей [10: 135].

Засновник вітчизняної педагогічної теорії К. Ушинський вважав, що професійна підготовка вчителя повинна включати і спеціальне виховання, результатом якого мають стати сформовані якості, серед яких основними вважаються здатність до творчості та

самовдосконалення. Видатний педагог наголошував, що “тільки особистість може впливати на розвиток та визначення особистості, тільки характером можна сформувати характер” [14: 63-64].

На думку П. Каптерева, найбільш важливими якостями педагога є любов до дітей, “яку треба відрізнити від любові до вчительської професії”, а також сумлінність, витриманість, наполегливість, воля і характер [8: 606].

Кожен із педагогів минулого розглядав особистість педагога, виділяючи різні комплекси професійно-необхідних якостей учителя, розширюючи та доповнюючи їх.

Певний науковий прорив у даній галузі наукового знання розпочався у радянський період, починаючи з 50-х років ХХ століття, а у 70-ті роки з’явилися фундаментальні дослідження особистості вчителя, представлені трьома ґрунтовними науковими школами, які очолювали Н.Кузьміна (Ленінградська школа), В. Сластьонін (Московська школа) та І.Зязюн (Полтавська школа). Важливим етапом стало створення професіограм учителя, які стали першим повним та систематизованим описом не тільки самої діяльності вчителя, а й вимог до властивостей і якостей його особистості, необхідних для успішного оволодіння та удосконалення у професійній діяльності.

Так, Н. Кузьміна розглядає процес формування особистості вчителя та розвиток педагогічних здібностей і майстерності, простежуючи послідовність розвитку професійно важливих якостей майбутнього вчителя у системі педагогічної освіти та у перші роки самостійної роботи. Вчена виділяє основні компоненти у структурі педагогічної діяльності, такі як конструктивний, організаторський, комунікативний, яким відповідає психологічна структура діяльності та особистості вчителя. Основні спеціальні здібності – конструктивні, організаторські та комунікативні, згідно з Н. Кузьміною, формуються у процесі педагогічної діяльності, а їх інтегративною основою є чутливість до об’єкта – людини, яка росте, особистості, яка розвивається [9: 11-12].

Ф. Гоноболін виділяє такі професійно-особистісні якості вчителя, як спроможність розуміти учня, переконувати, доступно викладати матеріал, зацікавлювати, швидко реагувати та гнучко поводитися у педагогічних ситуаціях, передбачати результати діяльності, організаторські здібності, педагогічний такт, любов до предмету, що він викладає та здатність до творчості. Серед загальноособистісних якостей виділяються переконаність, цілеспрямованість та принциповість [4].

Серед провідних професійних якостей педагога А. Маркова виокреслює педагогічну спрямованість, педагогічне цілепокладання та мислення, педагогічну рефлексію і такт [11].

Досліджуючи професійно важливі якості педагога, Є. Рогов виокремлює складові його особистості, які охоплюють фізичні, психологічні та поведінкові складові його особистості: зовнішню привабливість, моральність, інтелект, доброту, спостережливість, високу загальну культуру, товариствість, пластичність поведінки, організованість, компетентність, силу волі, прагнення до творчості, вимогливість, емоційність та енергійність [13: 60].

Особливої значущості досліджувана проблема набуває в умовах становлення української системи підготовки фахівців, про що свідчить той факт, що протягом останнього десятиріччя проаналізовано розвиток професійно-особистісних якостей учителів у системі післядипломної освіти (В.Вітюк), педагогічні умови формування окремих професійних якостей педагогів (О.Гура, М.Ткаченко), різні аспекти виховання студентської молоді (І.Лощенова, О.Максимчук, І.Парасюк, А.Ржевська, В.Швирка та ін.), формування професійних якостей фахівців різних галузей (І. Марчук, Н. Сушик та ін.). Однак, проблема формування професійних особистісних якостей майбутнього вчителя потребує подальшого поглибленого вивчення.

У Національній доктрині розвитку освіти у ХХІ столітті одним із пріоритетних напрямів визнається “формування особистості і професіонала-патріота України..., виховання людини демократичного світогляду і культури, формування трудової і моральної життєвої мотивації, активної громадянської і професійної позиції; навчання основних принципів побудови професійної кар’єри і навички поведінки у сім’ї, колективі і суспільстві, системі

соціальних відносин; підготовка людей високої освіченості і культури, кваліфікованих спеціалістів, здатних до творчої праці, професійного розвитку” [12: 4]. Вирішенню окреслених першочергових завдань, на наш погляд, сприятиме зростання науково-дослідницької уваги до формування особистісних професійних якостей майбутніх учителів, вихователів, викладачів.

Аналіз теорії та практики свідчить, що формування особистості студента як майбутнього спеціаліста у процесі навчання здійснюється за кількома напрямками:

- становлення професійних якостей, необхідних у майбутній діяльності;
- визначення індивідуальності студента та індивідуального стилю його діяльності;
- розвиток необхідних професійних здібностей;
- зростання почуття обов’язку, професійної самостійності та відповідальності за успішність майбутньої професійної діяльності;
- вдосконалення психічних процесів та професійного досвіду;
- підвищення ролі самовиховання студента у формуванні необхідних майбутньому спеціалістові якостей та досвіду [2].

Формування професійних якостей особистості майбутнього фахівця – один із найважливіших напрямів підготовки спеціаліста, і для подальшого дослідження ефективності цього процесу необхідно виокремити місце якостей у структурі особистості. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що особистість характеризується різноманітними властивостями, які зумовлюють її відмінність від інших (стать, темперамент тощо) та виявляються у взаємодіях з іншими суб’єктами або предметами (особливості поведінки та спілкування). Усі властивості людини характеризуються умовами появи, ступенем прояву та можливостями їх вимірювання. “Їх можна класифікувати за трьома основними ознаками: атрибути – це невід’ємні властивості, без яких людину не можна уявити і без яких вона не може існувати (стать, вік, темперамент, здоров’я, мова, спрямованість); риси – це стійкі властивості, що проявляються постійно, їх дуже багато (розум, наполегливість, сміливість, ніжність, самостійність тощо); **якості** – це ті властивості, які мають різний ступінь вияву залежно від умов, ситуацій (загальні, спеціальні та психомоторні здібності, задатки, відчуття, сприйняття, пам’ять, мислення, увага, емоційні якості” [1: 91].

Не можна не обійти увагою термінологічну розбіжність у визначенні досліджуваного поняття, оскільки у психолого-педагогічній літературі ті ж самі особливості особистості визначаються і як “професійно важливі якості” (Є. Рогов), і як “професійно значущі особистісні якості” (Т. Марина), і як “професійні суб’єктивні властивості” (Н. Амінов, І. Зимня), і як “професійні якості”(О. Деркач, А. Маркова).

Однак, маючи різну понятійну форму, структурний зміст даних категорій є однаковим, тому що всі категорії, що позначають властивості особистості спеціаліста, необхідні для засвоєння спеціальних знань, умінь і навичок та для досягнення ефективності у професійній діяльності, містять ідентичні елементи [5].

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях існують різні підходи до визначення професійних особистісних якостей фахівців різних галузей, зокрема вчителів.

Так, Н. Замкова поряд із комунікативними, управлінськими та фаховими виокремлює такі особистісні якості майбутнього фахівця: професійну відповідальність, гуманність та самостійність, емпатію, емоційну стабільність, адаптивність, впевненість у власних діях) [7].

А.Борисюк розглядає професійно значущі якості як низку важливих якостей спеціаліста, що сприяють успішному виконанню професійної діяльності, ефективному розв’язанню професійних завдань, особистісно-професійному зростанню й удосконаленню [2].

В. Вітюк підходить до цього таким чином: “професійно-особистісні якості вчителя – інтегрована сукупність професійних і особистісних якостей, яка виникає внаслідок трансформації професійно-важливих знань, вимог і вмінь в особистісно значущі для вчителя та виявляється у більш ефективній педагогічній діяльності, посиленні впливу на особистість

учня”. Серед якостей, найбільш актуальних у сучасних умовах, вона виділяє творче ставлення до своєї професійної діяльності, прагнення до новаторства на базі сучасних наукових знань і досвіду, гуманістичний характер спілкування з учнями, усвідомлення себе носієм національної культури та полікультурності. Зазначені професійно-особистісні якості, за твердженням автора, синтезують у собі загальні вимоги до вчителя як особистості, особливості його професійно-педагогічної діяльності та їх конкретний прояв в особистих якостях і діяльності вчителя [3].

Висновки.

Простеживши еволюцію психолого-педагогічних поглядів на досліджувану проблему, можна зробити висновок про те, що педагогічна наука з давніх часів звертала увагу на значущість підготовки вчителів, причому вагомим фактором визнавалися не тільки знання та вміння майбутнього вчителя, а й ступінь сформованості якостей, необхідних у його професійній діяльності. Оскільки у викладацькій діяльності особистість учителя відіграє вирішальну роль, можна говорити про необхідність формування у майбутніх учителів не тільки професійних, а професійних особистісних якостей, що набуває особливої актуальності у сучасних умовах розвитку української системи освіти та переходу її на Європейські освітні стандарти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Безпека життєдіяльності: Навальний посібник для студентів вищих навчальних закладів освіти України I-IV рівнів акредитації/ За ред. Є.П.Желібо, В.М.Пічі. – К.: Каравела, 2001. – 320 с.
2. Борисюк А.С. Психологічні особливості формування професійних якостей майбутнього медичного психолога: Автореферат дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 /Прикарпатський університет імені Василя Стефаника. – Івано-Франківськ, 2004. – 21с.
3. Вітюк В.В. Розвиток професійно-особистісних якостей вчителів-предметників у системі післядипломної освіти. – Автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 /Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти АПН України. – К., 2000. – 19с.
4. Гоноболин Ф.Н. Книга об учителе. – М.: Просвещение, 1965. – 260с.
5. Гура О.І. Педагогічні умови формування професійних комунікативних якостей соціального педагога. – Автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна. – Харків, 2001. – 20с.
6. Джуринский А.Н. История педагогики. – М.: Владос, 1999. – 432 с.
7. Замкова Н. Л. Формування професійних якостей майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності у процесі вивчення іноземних мов. – Автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04/ Інститут вищої освіти Академії педагогічних наук України. – К., 2005. – 17с.
8. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.
9. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1967. – 184 с.
10. Любар О.О., Стельмахович М.Г., Федоренко Д.Т. Історія української педагогіки. – К.: ІЗМН, 1999. – 355 с.
11. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М.: Просвещение, 1994. – 192с.
12. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті // Педагогічна газета. – №7 (85). – Липень 2001 року. – С. 4-6.
13. Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика. – Ростов-на-Дону: Фенікс, 1996. – 512с.
14. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. – М. – Л., 1948. – Т.2.

ПЕДАГОГІЧНА ІНТЕГРАЦІЯ ЯК СУТТЄВИЙ ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЦІЛІСНИХ СИСТЕМ ЗНАНЬ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Інтеграція – натуральна категорія, оскільки характеризує різноманітні процеси неорганічної й органічної сфер об'єктивної реальності. Особливий інтерес мають інтеграційні процеси у розвитку науки, яка найбільше впливає на зміст освіти.

Integration is a natural category, characterizing diversified processes of organic and non-organic spheres of her surrounding reality. There is a particular interest for the science development, which greatly influences the educational content.

Постановка проблеми. Шляхи удосконалення сучасного процесу навчання пов'язані з розвитком інтегративних ідей в науці зокрема та суспільстві в цілому. Інтеграція докорінно змінює зміст та структуру сучасного наукового знання, інтелектуально-концептуальні можливості окремих наук. Це найважливіший засіб досягнення єдності знань у змістовному, структурному, логіко-гносеологічному, науково-організаційному, лінгвістичному, семантичному, соціальному, загально й окремо методичному педагогічному аспектах.

Аналіз попередніх досліджень. Інтеграційні процеси визнаються сьогодні провідною закономірністю розвитку педагогічної науки і освітньої практики. Ця теза знаходить визнання у багатьох вітчизняних і зарубіжних учених (А.П.Беляєва, М.Н.Берулава, С.У.Гончаренко, В.І.Загвизинський, І.М.Козловська, М.І.Махмутов, Н.Г.Ничкало, В.Д.Семенов, Н.К.Чапаєв, І.П.Яковлев та ін.).

Педагогічна інтеграція є суттєвим засобом формування цілісних систем знань майбутніх інженерів. Поширення її у вищій технічній школі сприяло б скасуванню протиріч між інтегративним характером професійної інженерної діяльності та дискретно-дисциплінарною системою підготовки, домінуючій у вітчизняній технічній школі; необґрунтовано широкою номенклатурою дисциплін у загальнопрофесійних циклах інженерних освітніх програм та тенденцією до інтегрування спеціальностей; потребою технічних вузів у реалізації педагогічної інтеграції змісту загальноінженерної підготовки та відсутністю концепції, принципів та технології інтеграції дисциплін загальноінженерного циклу. Необхідність уніфікації змісту професійної підготовки на основі синтезу знань, вмінь та навичок, єдності загальної та професійної освіти зумовлена об'єктивними закономірностями [8].

Між цими елементами змісту освіти (знання, вміння, навички, ідейно-моральні орієнтації) існує тісний зв'язок. У процесі навчання виявляються особливості професійної діяльності, а також умови та способи засвоєння знань, формування основ професійної майстерності. Знання є продуктом діяльності, вони є її основою та регулятором. У свою чергу, вміння та навички без знань неможливі, оскільки творча діяльність здійснюється на змістовному матеріалі знань, а вихованість припускає їх використання в діяльності, передбачаючи поведінчаті вміння та навички. Зміст професійно-технічної освіти (наявність трьох взаємопов'язаних циклів) зумовлено загальною структурою трудового процесу, закономірності якого є основою будь-якої діяльності, у тому числі і матеріально-виробничої.

Інтеграція змісту професійних стосунків майбутніх інженерів для формування творчої, всесторонне розвинутої особистості потребує від майбутніх інженерів різносторонніх знань. Виникає новий тип професії на основі синтезу різноманітних напрямів високого освітнього та культурного рівней майбутніх інженерів.

Існуюча загальна структура змісту професійної освіти не повною мірою відбиває зростаючі якісні зміни в діяльності інженера, яка характеризується процесами соціально-

економічної, технічної та технологічної інтеграції та диференціації, взаємопроникнення матеріальних та духовних факторів.

Однак удосконалення професійної підготовки майбутніх інженерів не може йти шляхом однобічного збільшення частки теоретичного навчання у загальному об'ємі, оскільки оволодіння вміннями та навичками кваліфікованої професійної діяльності потребує тривалого та складного практичного навчання. Важливо досягти не стільки кількісних, скільки якісних змін. Реалізація принципу єдності теоретичного та практичного навчання при дидактичному моделюванні і технічному забезпеченні підготовки уявляє якісно нове завдання формування груп професій та підготовки майбутніх інженерів в учбових групах. Його здійснення потребує конструктивного удосконалення організаційної, змістовної та професійної сторін навчання. На жаль, серед наявних праць надто мало наукових публікацій, які розкривали б систему мовної підготовки майбутніх інженерів з точки зору інтегративного підходу до освіти.

Отже, **метою** нашого дослідження було дослідження інтеграційних процесів при навчанні іноземній мові майбутніх інженерів. Проведені дослідження виявили, що професійна підготовка майбутніх інженерів ускладнюється багатопредметністю учбового плану, потребує створення інтегрованих курсів, предметів та уніфікованих учбових планів та програм для різних груп професій. Це дозволить забезпечити стабільність учбово-програмної документації та динамічне її поновлення на основі модульного методу.

Сучасний розвиток суспільства і науково-технічний прогрес повинні бути відображенні у навчальних програмах дисциплін, які вивчаються у вищих навчальних закладах, оскільки їх головним завданням є підготовка фахівців для ринку праці. Проте в основі чинних навчальних планів і програм з іноземної мови в технічних університетах лежить предметна система їх побудови, заснована на відображенні еволюції розвитку окремих наук. За таких умов викладання наукових знань дається у вигляді опису, досліджень, доведень, що належать до окремих явищ, фактів, процесів. Така предметна система навчання дає змогу готувати спеціаліста з достатнім рівнем знань з кожної дисципліни. Проте ця система має значний дидактичний недолік, оскільки кожна дисципліна розкриває факти і явища навколишнього світу односторонньо, без їх взаємозв'язку. Предметна система певною мірою породжує відокремленість викладання деяких навчальних дисциплін, ускладнює формування всебічного світогляду, поглядів та переконань майбутніх інженерів.

Інтенсифікація іншомовної професійної підготовки майбутніх інженерів охоплює всі основні ланки учбово-освітнього процесу у вищій школі. Вона також вимагатиме уніфікації змісту професійної підготовки на основі синтезу знань, вмінь та навичок, єдності загальної та професійної освіти. Необхідність такого синтезу зумовлена наступними об'єктивними закономірностями: 1) діалектичною єдністю суспільства, науки, техніки та виробництва, взаємодією їх розвитку; 2) укріпленням зв'язку теорії і практики, посиленням світоглядного та практичного напрямків змісту освіти; 3) діалектикою зв'язку теоретичних та прикладних знань, зумовленою єдністю та різницею теоретичного та виробничого навчання; 4) функціонуванням технічних систем, утворюючих нові об'єкти, які набувають розвитку на основі загальнонаукових, загальнотехнічних та специфічних закономірностей; 5) взаємодія наук про природу та суспільство; 6) інтеграцією та диференціацією професійного наукового знання; 7) провідною роллю практики – початковим та заключним етапом професійного навчання; 8) істотним підвищенням значності методологічної функції професійної підготовки.

Суттєва риса розвитку наукової думки полягає в диференціації наукового знання в посиленні розмежування між різними учбово-науковими дисциплінами, у втраті зв'язків між ними. Таким чином, виникає протиріччя у розвитку наукової думки: поглиблення знання та втрата цілісного сприйняття світу. Це протиріччя найяскравіше виявляється на стадії навчання у вищій школі, оскільки окремі галузі знання виділяються без зв'язку з іншими

галузями. Як результат – гальмується розвиток науки, залишаються незаповненими стики наук (а це є найбільш перспективні галузі наукового і технологічного прориву).

На подальших стадіях поглиблення знань спостерігається тенденція до інтеграції наук та їх розділів. Але ж ця стадія знаходиться, як правило, далеко за межами вузівських учбових дисциплін, тож її вплив на формування у майбутніх інженерів цілісного наукового світогляду не є значним. Саме тому найважливішою методологічною та педагогічною проблемою вищої школи (можливо, що технічної – особливо) є пошук та реалізація інтегруючих моментів у процесі викладання різних учбових дисциплін.

На думку деяких дослідників (В.В.Захарченко, Л.А.Серафимов, В.Г.Айнштейн), у технічних вузах у ролі інтегруючого фактору на інструментальному рівні виступають математичні методи, які використовують всі (або майже всі) природознавчі, інженерні та спеціальні дисципліни наступних курсів. Це ж саме певною мірою стосується інженерної графіки, якщо найважливішим її завданням бачити не лише засвоєння правил креслення, а й розвиток простірної мислення студентів, культури технічних записів, використання ЕОМ. Підкреслимо, що математика покликана надавати єдності і в аналітичному мисленні при засвоєнні інших дисциплін. Однак у вузах ця її роль реалізується не повною мірою через недоліки в шкільній підготовці та причини особливостей викладання самої математики.

Не можна сказати, що викладачі іноземної мови не відчують небезпеки, пов'язаної із диференціацією наук та учбових дисциплін. На наш погляд, звернення останніми роками до фундаменталізації та гуманітаризації освіти є відгуком і на цю небезпеку. Ще більш конкретно спрямованістю інтеграції знань відзначаються спроби реалізувати в процесі вищої технічної освіти різні програми “безперервної підготовки” з таких напрямків: фізико-математичний, хімічний, інженерний тощо.

Одна із значних можливостей інтеграції іншомовних знань, умінь та навичок на найбільш важливих – методичному та методологічному – рівнях полягає у виявленні спільності у підходах і методах, які використовуються різними науками. Йдеться про виявлення та закріплення у свідомості майбутніх інженерів загальних сторін у прийомах аналізу усіх (або багатьох) дисциплін. А також про те, щоб ці прийоми відклалися у свідомості студентів не у формі конкретної рецептури (для даної дисципліни, ще більш вузько – для даного розділу, зовсім вузько – для даного об'єкту), а як підходи, придатні для використання у широкому діапазоні технологічних ситуацій. Підходи, загальні для різних дисциплін, було названо наскрізними модулями; конкретизація та реалізація модуля в межах окремої дисципліни виступає як елемент модуля. Слід підкреслити, що маються на увазі не блоки, з яких складається зміст тієї або іншої дисципліни, а загальні (близькі, подібні) підходи в аналізі та розумінні різних дисциплін або різних розділів однієї дисципліни. При реалізації модульного підходу перед майбутнім інженером висвітлюються внутрішні та міждисциплінарні зв'язки, що спонукає його до пошуку спільності явищ та процесів, проблем та закономірностей, законів природи взагалі. Не менш можливо і те, що виявлення загального в методах різних наук супроводжується згортанням об'єму знань, яким повинен володіти спеціаліст. Це суттєво полегшує навчання майбутніх інженерів (знижує витрати їх часу) та водночас підвищує його інженерний потенціал.

Кажучи про педагогічну інтеграцію як суттєвий засіб формування цілісних систем знань майбутніх інженерів з іноземної мови, звернемо нашу увагу на взаємозв'язок між природними, технічними та суспільними науками. Йдеться про діалектику суб'єктивного та об'єктивного у науковому пізнанні, про їх єдність як єдність протилежностей, коли первинним є об'єкт (те, що відображується), а вторинним – суб'єкт (відображення). Отже, мова йде про їх “пропорції” у змісті тієї чи іншої науки.

Так поступово зростає вага відміченого суб'єктивного моменту у змісті наукового знання при переході від природних наук до технічних, а далі – до наук суспільних. Але зрозуміло, що об'єктивний момент лише має на увазі, а навпроти, набуває кожного разу нового звучання, особливо тоді, коли сам суб'єкт історії – людство – стає об'єктом

досліджень. Отже, тут ми спостерігаємо діалектику суб'єктивного та об'єктивного як єдності протилежностей, де, до того ж, активна роль незмінно належить суб'єкту.

Отже, головна роль у вирішенні задач формування світогляду у вищій технічній школі впливає із взаємодії технічних та суспільних наук. Технізація усіх сфер суспільного життя вимагає і гуманізації технічних знань, підготовки фахівців у галузі технічних наук, спроможних мислити не тільки технічно, але й екологічно, соціально, естетично. Оскільки технічні науки мають саме безпосереднє відношення до розвитку особистості в умовах науково-технічної революції, вони, формуючи вимоги до нової техніки, повинні виходити не тільки з міркувань технологічної та екологічної ефективності, але й враховувати наскільки нова техніка відповідає інтересам розвитку особи. Головне місце у цьому процесі належить інтеграційним зв'язкам іноземної мови з технічними і спеціальними дисциплінами.

Тож нас хвилює питання про взаємодію суспільних та технічних наук у формуванні майбутнього інженера, а саме його світогляду. Формування світогляду майбутнього інженера – це багатосторонній процес, в якому є присутнім увесь спектр учбових дисциплін. Інтегральний підхід до планування та організації всього учбового процесу у вищій технічній школі припускає, що кожен захід повинен мати універсальний, комплексний характер, виконуючи як загальноосвітні функції, так і функції виховання майбутніх інженерів.

Системний, комплексний підхід до формування майбутнього інженера як спеціаліста широкого профілю зумовлює наближення учбово-виховательського процесу до умов його реальної професійної діяльності. Це одна з найважливіших цільових функцій педагогічної інтеграції, яка викликає необхідність перебудови процесу професійної орієнтації, прийому до вузу, організації цільової інтенсивної підготовки студентів, розподілення із врахуванням здібностей випускників до різних видів діяльності, посилення зв'язку науково-дослідницької роботи у вузах із підготовкою фахівців для певних підприємств та галузей [9].

Система спеціальної підготовки інженера широкого профілю повинна удосконалюватися таким чином, щоби у необхідній мірі були узгоджені усі основні напрямки діяльності майбутнього інженера: дослідницькі, конструкторсько-технологічні, організаторські та суспільно-політичні. Цей процес повинен носити системний характер, торкаючись, у тій чи іншій мірі, як предметних, так і функціональних основ формування сучасного фахівця з урахуванням потреби конкретних сфер виробництва та науки, а також індивідуальних особливостей студентів.

Усе вказане веде до необхідності спільної роботи представників науки, освіти та підприємства, а також до комплексного вивчення нових рис та закономірностей професійної діяльності інженерів, і є однією з головних причин інтеграції суспільних, природних та технічних дисциплін у вищій технічній школі. Так, на думку Н.Р.Ставської, виникають умови для створення єдиного фронту науки, для інтеграції природних, технічних, суспільно-економічних та інших галузей знання. Тепер вже не тільки рівень розвитку науки, але й ступінь інтеграції наукового знання стає одним з головних факторів підвищення ефективності виробництва та результативності науки [7].

Висновки. Резюмуючи вищевикладене, можна стверджувати, що коли вже мова йде про специфіку інтеграції в умовах вищої технічної школи, слід звернути увагу на врахування вимог до інженера ХХІ сторіччя у світлі оновленої концепції його професійної підготовки, на уточнення цілей загальнопрофесійної підготовки з урахуванням знань іноземної мови, на цілеспрямованість формування у майбутніх інженерів цілісних систем інтегративних іншомовних професійних знань та інтелектуальних вмінь, професійно значних індивідуальних рис, інваріантних по відношенню до конкретних сфер, галузей та видів інженерної діяльності. **Прогностичність дослідження** пов'язана з тим, що проектування змісту іншомовної професійної підготовки в технічному вузі повинно відбуватися на основі інтегративного підходу, полягаючи у виділенні, системному структуруванні та педагогічній інтеграції, із залученням принципів міждисциплінарності та кваліметричної обґрунтованості змісту груп учбових дисциплін загальнопрофесійного циклу, які володіють спільним об'єктом, предметом та цілями викладання, схожістю понятійно-термінологічного апарату.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Беляева А.П. Интегративно-модульная педагогическая система профессионального образования СПб.: Радом, Институт професееоб. РАО. – 1997. – 226 с.
2. Гончаренко С., Мальований Ю. Интеграція елементів змісту освіти: – Полтава, 1994. –234 с.
3. Загвязинский В.И. Теория обучения. Современная интерпретация: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – М.: Изд. Центр “Академия”, 2001. – 192 с.
4. Захарченко В.В., Серафимов Л.А., Айнштейн В.Г. Интеграция знаний: модуль баланса. Высшее образование в России, 1994. (№1) – С.173-175.
5. Козловська І. Проблеми дидактичної інтеграції: теоретичні основи//Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1998. – № 5.
6. Махмутов М.И., Шакирзянов А.З. Учебный процесс с использованием межпредметных связей в средних ТПУ. – М.: Высш. шк., 1985. –207 с.
7. Ставская Н.Р. Интеграция науки и ее роль в развитии научно-технической революции. Нижнее-Волжское книжное издательство: Волгоград. – 1970. – 164 с.
8. Семин Ю.Н. Интеграция содержания профессионального образования. Педагогика. №2, 2001. – С. 20-25.
9. Яковлев И.П. Интеграционные процессы в высшей школе. – Л.: Изд. ЛГУ. – 1980. –114 с.

СПИСОК СКОРОЧЕНЬ:

1. ЕОМ – електронно-обчислювальні машини

УДК 371.3:657(045)

І.І. Кислинська

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДУ ДІЛОВИХ ІГОР У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ СПЕЦІАЛІСТІВ-БУХГАЛТЕРІВ

У статті розглядається здійснення експериментальної перевірки обґрунтованості розроблених принципів і методів використання ділових ігор у навчанні студентів-бухгалтерів.

The realization of experimental control of substantiation of worked-out principles and methods of business-plays using in accountant students training is considered in this article.

Постановка проблеми. Ігрові заняття, на відміну від традиційних, крім активізації пізнавальної діяльності, забезпечують потрібну циркуляцію інформації, її обчислення, а також у деякій мірі компенсують недоліки традиційного та індивідуального навчання. Вони наближають процес навчання до умов реальної практичної діяльності спеціалістів [1].

У той час проблема визначення ролі ділової гри в системі підготовки спеціалістів в області економіки до сих пір не досліджена в рамках самостійної наукової роботи. Мета нашого дослідження – науково обґрунтувати, розробити, реалізувати і експериментально перевірити в процесі спеціальної бухгалтерської підготовки метод ділових ігор в якості засобів формування професійних якостей у студентів вищих навчальних закладів I-II рівня акредитації.

Аналіз попередніх досліджень. Накопичено вагомий досвід використання ділових ігор у системі підготовки кадрів [2; 3; 4]. Він знайшов відображення у працях вітчизняних та зарубіжних вчених (М.М.Бірштейн, В.П.Галушко, Ю.В.Геронімус, С.Р.Гідрович, Р.Г.Грем, К.Ф.Грей, М.М.Крюков та інші). На їхню думку, саме ділові ігри активізують та інтенсифікують діяльність студентів, базуються на принципі активності та свідомості студентів у процесі навчання.

Питання розробки, впровадження і використання ділових ігор у професійній підготовці виклали у своїх працях: А.О.Вербицький, О.С.Дубинчук, В.Г.Коваленко, М.Б.Мироносецький, І.М.Носаченко, О.М.Парубок, В.І.Рибльський, І.М.Сирожин, В.Б.Христенко та інші [5; 6].

Разом з тим, аналіз наукової літератури та практики свідчить, що до нових технологій навчання належать ділові ігри, які, однак, ще не знайшли належного наукового обґрунтування, їхнє висвітлення здійснюється переважно на рівні аналізу досвіду.

Невирішені питання проблеми. Ділові ігри можуть слугувати ефективним засобом професійної підготовки майбутніх бухгалтерів і надавати вагомий вплив на формування у них професійних якостей бухгалтера в тому випадку, коли:

- виділені базові професійно-значні якості бухгалтера і визначені способи їх формування в процесі проведення ділових ігор;
- кожна ділова гра являється заключною формою організації навчання на відповідному етапі проходження програми;
- викладач володіє методикою проведення ділових ігор з урахуванням специфіки конкурентної спеціальності, навчальної дисципліни, особистих особливостей студентів навчальної групи.

Мета статті. Експериментальна перевірка обґрунтованості розроблених принципів і методів використання ділових ігор в навчанні студентів-бухгалтерів.

Виклад основного матеріалу досліджень. Рішення поставлених в дослідженні завдань повинно було підтвердити правильність висунутої гіпотези про можливість формування професійних якостей у студентів-бухгалтерів при реалізації запропонованої нами системи ділових ігор. Для доказу справедливості нашої гіпотези ми запропонували основні критерії ефективності навчання з використанням ділової гри для формування професійних якостей бухгалтера у студентів вищих навчальних закладів:

1. Перший важливий показник результативності навчального процесу – обсяг і якість теоретичних знань. Знання складають основний фундамент людської культури, на базі якого реалізується будь-яка професійна діяльність людей.
2. Професійні вміння і навички – це другий важливий показник ефективності заняття, оскільки теоретичні знання набувають реальне втілення через вміння і навички в практичній діяльності.
3. Розвиток комунікативних якостей особистості – третій показник ефективності занять з використанням ділової гри.
4. Вміння працювати і навчатися у співробітництві, мислити колективно – важливий показник якості навчання. Нарешті, в навчанні важливо, щоб кожний студент зміг сам проконтролювати якість засвоєння знань, проаналізувати результати свого навчання, оцінити об'єктивно знання, вміння і навички. Результати ділової гри можна використовувати як показники досягнень студента в професійному становленні.
5. Важливим показником ефективності нашої технології навчання являється зростання педагогічної майстерності самого викладача, його задоволення своєю роботою. Швидкий розвиток розумових здібностей студентів ставить високі вимоги до педагогічної майстерності викладача, він вдосконалюється як методист, педагог і психолог. Цей показник фіксувався по самооцінці викладача, а також по об'єктивній оцінці його роботи адміністрацією кафедри і цикловою комісією, колективом викладачів.

Отримання даних про результати навчання в ході експерименту здійснювалось різними методами: опитування студентів і викладачів, контрольні роботи і експертні оцінки. Всі ці методи, крім функцій зворотного зв'язку, виконували ще і функцію педагогічної корекції. Отримавши дані про якість роботи викладачів і студентів, ми намітили міри, які допомогли виправити допущені недоліки.

Ефективність нашої технології досягала тільки тоді, коли запропонована викладачем професійна гра безпосередньо включена в зміст заняття, коли там організований колективний пошук рішень конкретного професійного завдання.

Перевірка ефективності наших пропозицій проводилась в ході формування того етапу експерименту, в якому попередньо використовувались пошуковий і констатуючий етапи. Їх завданням було з'ясувати доцільність і об'єктивність можливостей використання ігрової технології навчання для формування професійно-значних якостей бухгалтера. Організація педагогічного експерименту представлена в таблицях 1, 2, 3.

ОРГАНІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

Таблиця 1.

I етап. Пошуковий експеримент

Завдання дослідження	Методи, які використовуються	Способи перевірки ефективності методів дослідження	Результати досліджень
Визначення об'єктивних можливостей зберігання, способів організації ігрової діяльності з формування професійних якостей бухгалтера у студентів.	Теоретичний аналіз проблеми. Вивчення експертної думки бухгалтерів вищого класу. Вивчення і узагальнення досвіду роботи вищих навчальних закладів міста. Складання діагностичних анкет. Підбір ділових ігор для конструювання системи ігрових занять.	Визначення повноти вивченої літератури. Обґрунтування вибору експертів. Забезпечення репрезентативної вибірки груп. Спостереження за роботою студентів.	1. Виявлені основні фактори ділової гри як активної форми навчання. 2. Розроблені підстави для класифікації ділових ігор і схема їх побудови для використання на заняттях. 3. Виявлені об'єктивні можливості і технологія побудови системи ділових ігор з метою формування професійних якостей у студентів – бухгалтерів.

Таблиця 2.

II етап. Констатуційний експеримент

Завдання дослідження	Методи, які використовуються	Способи перевірки ефективності методів дослідження	Результати досліджень
Визначення стартового рівня професійних якостей бухгалтера у студентів. Виявлення взаємозв'язку ігрової діяльності у студентів і збільшення рівня професійно значних якостей. З'ясування частоти використання ділової гри на заняттях у контрольних і експериментальних групах ВНЗ.	Анкетування студентів. Спостереження. Діагностична перевірка. Вивчення природних педагогічних ситуацій. Вивчення продуктів діяльності студентів. Аналіз досвіду роботи викладачів.	Тривалість спостереження. Використання комплексу методів для отримання результатів. Самооцінка якостей роботи і її результатів викладачами кафедри.	1. Досліджені професійно-значимі якості бухгалтера і стартовий рівень професійних якостей у студентів-бухгалтерів. 2. Визначена залежність між творчим розвитком у студентів професійно-значимих якостей бухгалтера і участю їх в комплексній системі ігрової діяльності. Виявлені резерви, які виникають при використанні ігрової технології навчання.

Таблиця 3.

III етап. Формулюючий експеримент

Завдання дослідження	Методи, які використовуються	Способи перевірки ефективності методів дослідження	Результати досліджень
Вивчення динаміки розвитку у студентів професійних якостей бухгалтера і успішності при використанні на заняттях системи ділових ігор. Вивчення ефективності використання ділових ігор на заняттях системи ділових ігор для формування професійних якостей бухгалтера у студентів ВНЗ.	Бесіди з викладачами і студентами. Метод вивчення природних педагогічних ситуацій. Педагогічний консилиум. Вивчення продуктів діяльності студентів.	Метод спостережень (короткочасних і довгочасних). Аналіз втілення технології використання системи ділових ігор в практику роботи ВНЗ. Статистичні методи: - кількісна оцінка зв'язків соціальних явищ (коефіцієнт асоціацій і контингенції); - вибіркові спостереження (статистичне оцінювання і перевірка гіпотез, розрахунок критерій). Метод оцінки професійних якостей бухгалтера.	1. Обрана і обґрунтована найбільш ефективна класифікація ділової гри. 2. Досліджені шляхи активізації студентів при використанні ділової гри. 3. Створений і втілений в експеримент ВНЗ комплекс ділових ігор з формування у студентів професійних якостей бухгалтера. 4. Перевірена ефективність використання ділової гри на заняттях для формування у студентів професійно-значних якостей бухгалтера.

Не викликає сумніву інтерес студентів до такої форми організації навчальної діяльності як ділова гра, 92% студентів хотіли б брати участь в ділових іграх на заняттях, оскільки їм це цікаво (відмічають 62% опитаних), в грі краще засвоюється теоретичний матеріал (так вважають 49%), розвиваються практичні навички, які знадобляться в професійній діяльності (58%), навички ведення дискусії (22%), можливість працювати в команді (45%), студенти можуть отримати досвід у рішенні професійних завдань (34%).

Ієрархія вмінь, які розвиваються по ходу використання ділових ігор, представлена в таблиці 4.

Таблиця 4.

Вміння, які розвиваються у студентів при використанні ділових ігор на заняттях

	1	2	3	4	5
Відповіли викладачі	5%	12%	33%	23%	27%
Відповіли студенти	5%	10%	54%	51%	17%
Ранг	V	IV	I	III	II

1 – вміння придумувати, фантазувати;

2 – вміння вести дискусію і відстоювати свою точку зору;

3 – отримання навичок практичної роботи по спеціальності;

4 – вміння приймати рішення в нестандартних ситуаціях;

5 – вміння працювати в колективі.

І викладачі, і студенти відмічають зростання навичок практичної роботи по спеціальності, які можна отримати, використовуючи ділові ігри. Проведений у 2005-2006 рр. констатуючий експеримент дозволив намітити програму формуючого експерименту по проблемі, головною частиною якого була перевірка розробленої нами технології конструювання і включення в навчальний процес системи ділових ігор для формування професійних якостей бухгалтера.

Загальна мета цього етапу експериментальної роботи заключалась в перевірці можливостей педагогічного впливу системи ділових ігор на формування професійних якостей бухгалтера у студентів в природних умовах заняття. При проведенні експерименту необхідно було врахувати вимоги репрезентативності при відборі експериментальних і контрольних груп, оскільки в протилежному випадку в експериментальних групах можуть з'явитися більш старанні, здібні або більш підготовлені студенти, які саме тому і доб'ються кращих результатів, ніж в контрольних групах. Тоді результати експерименту будуть недостовірними. Такий експеримент пересічних груп дозволив виключити помилки, які обумовлюються стабільними властивостями викладачів і студентів. Всього в експерименті брало участь більше 150 студентів і 11 викладачів.

Підсумки педагогічного експерименту об'єднані в три блоки відповідно із завданнями дослідження.

1. Підвищення якості і глибини теоретичних знань студентів при реалізації ігрових технологій у вищих навчальних закладах.
2. Взаємозв'язок формування професійних якостей бухгалтера у студентів із запропонованим методом ділових ігор на заняттях.
3. Оцінка використання метода ділових ігор в плані формування професійно-значних якостей бухгалтера у студентів.

Аналіз отриманих результатів показує, що система ділових ігор не тільки допомагає краще засвоїти навчальний матеріал завдяки інтересу до цього виду діяльності, але й дозволяє формувати професійні навички бухгалтера у студентів, а також розвиває вміння творчо і логічно мислити, вміння спілкуватися.

Характерно, що проведення ділових ігор впливає на якість і глибину знань. Перевірка цього положення здійснювалась в ході контрольного тесту підсумкових знань з підготовки студентів до держіспиту в контрольній групі, які навчаються за звичайною програмою і в експериментальній групі, де заняття проводились з використанням ряду ділових ігор із бухгалтерських спеціальностей.

Результати виявились наступними:

- контрольна група тест написали: на „5” – (17%); на „4” – (28%); на „3” – (44%); на „2” – (11%);
- експериментальна група тест написали: на „5” – (12%); на „4” – (24%); на „3” – (52%); на „2” – (12%).

Другий контрольний тест проводився після використання на занятті в експериментальній групі методу ділових ігор, який включає п'ять ділових ігор: „Організація підприємств”, „Виробничий план”, „Планування роботи підприємства”. Завдання, які включались в тести, були подібні завданням, запропонованим студентам в першому тесті. Його результати:

- контрольна група: на „5” – (20%); на „4” – (40%); на „3” – (36%); на „2” – (4%);
- експериментальна група: на „5” – (20%); на „4” – (40%); на „3” – (36%); на „2” – (4%).

Порівняння отриманих результатів показує, що використання ділових ігор позитивно впливає на якість теоретичних знань студентів, а, й відповідно, на їх успішність.

Потрібно відмітити, що втілення ігор у навчальний процес супроводжується труднощами: недостатня кількість часу (відмічають 68% викладачів, які використовують ділові ігри), недостатньо методичної літератури і „пакетів” розроблених і апробованих на практиці ігор (відмічають 47%) і інші причини – 23% (незручність аудиторій і ін.).

В експерименті необхідно було перевірити вплив організованого спілкування, представленого діловою грою, на формування комунікативних якостей особистості у студента (які входять в склад професійно-значних якостей).

У грудні 2006 року експерти – викладачі Вінницького торговельно-економічного коледжу виставили в експериментальному і контрольному потоці бали (від „0” до „3”) за наступними показниками.

1. Чи подобається студенту брати участь в ділових іграх як колективних творчих ділах?
 2. Чи виникає у студента бажання здобути відповідні практичні навички спілкування і роботи у співпраці?
 3. Чи виникає у студента бажання брати і надалі участь у професійних ділових іграх?
- Кожний студент експерименту міг отримати від 0 до 9 балів.

При опрацюванні результатів експерименту використовувалось значення медіанного критерію. Згідно методики його використання була висунута нульова гіпотеза (H-0). Формування комунікативних якостей особистості студента не залежать від методики використання ділових ігор на заняттях, а визначаються тільки особистими досягненнями студента. Для підтвердження гіпотези результати опитування студентів представлені в таблиці 5.

Таблиця 5.

Число балів	Абсолютна частота в 1 вибірки	Абсолютна частота в 2 вибірки	$f = f_1 + f_2$	Σf
9	-	2	2	76
8	5	-	5	74
7	3	2	5	69
6	7	4	11	64
5	3	7	10	53
4	2	3	5	43
3	8	10	18	38
2	3	4	7	20
1	4	6	10	13
0	-	3	3	3
	n=35	n=41	N=76	

Значення медіанного критерію знаходимо за формулою:

$$T_H = \frac{N \times (A \times D - B \times C / \frac{N}{2})^2}{(A+B) \times (C+D) \times (A+C) \times (B+D)} = 1,14$$

Для рівня значності $\alpha = 0,05$ і одного ступеня свободи знаходимо табличне значення медіанного критерію $T_0 = 3,84$. У відповідності з правилами прийняття рішення для випадку, коли $T_0 > T_H$ відхиляється нульова гіпотеза і приймається альтернатива:

- використання ділових ігор у навчальній роботі впливає на формування комунікативних якостей особистості студента.

Для визначення взаємозв'язку формування професійних якостей бухгалтера із запропонованою технологією використання ділових ігор скористаємося кількісною оцінкою зв'язку якісних явищ здійсненої на базі розрахунку коефіцієнтів асоціації і контингенції [7]. Вони застосовуються для визначення тісноти зв'язку двох якісних ознак, кожний із яких складається із двох груп. У нашому дослідженні якісними ознаками виступають: професійно-значущі якості бухгалтера у студентів, оцінені методом експертних оцінок Е.С.Чугунової, і навчання студентів методом ділових ігор, тобто участю студентів в професійних ділових іграх. До першої групи відносяться студенти, які беруть участь у професійних ділових іграх під час навчання і ті, які не беруть участі. До другої групи відносяться студенти, які мають „високий” і „середній” рівень професійних якостей і „низький” рівень. При дослідженні зв'язку чисельний матеріал представимо у вигляді таблиць співвідношення (табл. 6).

Таблиця 6.

Таблиця для обчислення коефіцієнтів асоціації і контингенції

A	B	A+B
C	D	C+D
A+C	B+D	A+B+C+D

Коефіцієнти визначаються за формулами:

$$K_a = \frac{ad - bc}{ad + bc}; \quad K_k = \frac{ad - bc}{\sqrt{(a+b) \times (b+d) \times (a+c) \times (c+d)}};$$

K_a – коефіцієнт асоціації;

K_k – коефіцієнт контингенції.

Коефіцієнт контингенції завжди менше коефіцієнта асоціації. Зв'язок вважається підтвердженням, якщо коефіцієнт асоціації більше або дорівнює 0,5 або коефіцієнт контингенції більше або дорівнює 0,3.

Дослідили зв'язок між рівнем формування професійно-значущих якостей бухгалтера у студентів і участю їх в професійних ділових іграх під час навчання у ВНЗ. Результати досліджень характеризуються наступними даними таблиці 7.

Таблиця 7.

Залежність рівня сформування професійно-значущих якостей бухгалтера у студентів і їх участь в професійних ділових іграх під час навчання у ВНЗ

Студенти	Число студентів	З них	
		високий і середній рівень	низький рівень
Беруть участь в ділових іграх	77 чоловік	70	7
Не беруть участь в ділових іграх	74 чоловік	52	22
Разом	151 чоловік	122	29

Коефіцієнт асоціації = 0,6;

Коефіцієнт контингенції = 0,3.

Таким чином, взаємозв'язок формування професійних якостей бухгалтера із запропонованою технологією використання ігор на заняттях суттєвий, що співпадає з нашими пропозиціями і являється доказаною в ході педагогічного експерименту.

З'ясовуючи причину неординарного ставлення багатьох викладачів до проведення ігор, ми дійшли до висновку: викладачі мало читають літератури по іграм. Спеціальну літературу з дисципліни читають 58%, загально-педагогічну літературу по іграм – 18%, предметно-методичну літературу по іграм – 13% і 42% із опитаних зовсім не читають літератури по іграм.

Як показав аналіз літератури по діловим іграм, в даний період дуже мало предметно-методичної літератури, яка присвячена цим іграм. Ще мало розробок дидактичних ігор, які включають елементи знань із декількох дисциплін і професійних ігор, які формують відповідні професійні якості бухгалтера. Більше половини опитаних студентів (58%) хотіли б брати участь в іграх, які моделюють їх майбутню професійну діяльність.

Висновки. Таким чином, результати дослідження співпали з нашими висновками про те, що методично обґрунтоване використання ділових ігор для формування професійних якостей бухгалтера у студентів на заняттях ефективно, оскільки у студентів з'являється і розвивається інтерес до дисципліни через зацікавленість до ділової гри; під час ділової гри формуються професійно-значущі якості бухгалтера у студентів і збільшується їх пізнавальна активність; підвищується якість і глибина знань, краще засвоюється теоретичний матеріал; покращуються комунікаційні навички студентів по ходу проведення ділової гри; конструювання сценарію ділової гри і її проведення на заняттях підвищує педагогічні вміння викладача, його майстерність.

Напрями подальших досліджень. Виконане дослідження у відповідній мірі відкриває перспективи в розвитку методики викладання бухгалтерських дисциплін із створення і використання ділових ігор у навчання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Козакова Г.А., Маригодов В.К., Слободянюк А.А. Высшее техническое образование (педагогический, дидактический и социально-психологический аспекты): Монография. – Севастополь: Изд-во Сев. – ГТУ, 2001. – С. 69, 55-56.
2. Сучасні інформаційні засоби навчання.: Навчальний посібник /П.К.Гороль, Р.С.Гуревич, Л.Л.Коношевський, О.В.Шестоपालюк. – Вінниця. – 2004. – 535 с.
3. Сметанський М.І. Методичні засади активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів // Шлях освіти. – 2000. – № 4.
4. Щербань П.М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах: Навч. посіб. /П.М.Щербань. – К.: Вища шк., 2004. – 207 с.
5. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. пособие. – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.
6. Парубок О.М. Використання ділових ігор у процесі модульного навчання / Зб. наук. пр. – Випуск 6. – Київ-Вінниця, 2004.
7. Теория статистики: Учебник / Под ред. проф. Р.А.Шмойловой. – 3-е изд., перераб. – М.: Финансы и статистика, 2000. – 350 с.

ІСТОРИЧНО-ПЕДАГОГІЧНЕ ІНФОРМУВАННЯ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК ЕЛЕМЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Стаття присвячена можливостям формування інформаційної культури майбутнього вчителя початкових класів через зміст спецкурсу історико – педагогічного спрямування.

The article is dedicated to forming of information culture of future teacher of primary school because of contents of course historical – pedagogical direct.

Освіта ХХІ століття – це освіта для людини – зазначено в Концепції 12-річної середньої загальноосвітньої школи. Пріоритетним напрямком оновлення змісту навчально-виховного процесу є гуманізація освіти, основана на гуманістичних цінностях. Ось чому авторитарно-дисциплінарні моделі навчання змінюються на особистісно орієнтовані, суттєвими ознаками яких є навчання й виховання особистості, з урахуванням усіх психічних та фізіологічних процесів, які протікають в організмі людини. Це створення умов для творчості, саморозвитку та самовиявлення[1]. Кінцева мета – це навчання й виховання саме такої особистості – випускника. Найпершою і найважливішою, на нашу думку, ланкою цього виховання є початкова школа. Даним питанням у різний час займалися Ш. Амонашвілі, Л.Занков, Д.Ельконін, В.Давидов, О.Савченко, І.Бех.

Але успішність реалізації цієї мети залежить від того, хто навчає та виховує таку особистість, – від учителя. І тому про особистісно-орієнтовані технології, проблеми формування інформаційної культури вчителя початкових класів треба говорити, починаючи з його особистості. Іншими словами, особистісно орієнтована освіта – це зміна світогляду вчителя, через удосконалення підготовки майбутнього вчителя початкових класів, впровадження системи спецкурсів, що знайомлять з історією формування психолого-педагогічних дисциплін.

Мета статті – висвітлити можливості формування інформаційної культури майбутнього вчителя початкових класів через зміст спецкурсу історико-педагогічного спрямування.

Сучасна розмаїтість шкіл і вузів, поява десятків авторських шкіл різного рівня, відродження ліцеїв, гімназій, колегіумів й інших закладів, які претендують на унікальність – що загалом є позитивним явищем, – загострила проблему селекції, добору їхнього контингенту. Вкрай необхідні об'єктивні методи психолого-педагогічного діагностування, дослідження й оцінки дитини в момент добору й зарахування в гімназію чи ліцей. Не менше значення має моніторинг успіхів учня при просуванні щаблями класів.

Саме у розв'язанні цих і багатьох інших завдань може стати у пригоді педологія. Але необхідно відродити її на новій основі. Певна річ, відродження має відбуватися на новому рівні можливостей, створеному прогресом генетики, медицини, біології, а також молодих наук, які розвинулися в повоєнні роки – етології, нейро- та нейромолекулярної біології, екології людини тощо.

Основи цих знань повинні отримувати в системі професійної підготовки майбутні вчителі початкової школи. Відповідь на розв'язання багатьох психолого-педагогічних проблем сучасного навчально-виховного процесу можна знайти у вітчизняній педагогічній спадщині.

Педологію розглядали як один із головних засобів виявлення індивідуальних особливостей і рівня розвитку дітей та підлітків. При цьому водночас науково обґрунтовувались найперспективніші форми диференційованого виховання й навчання. У рамках педології розвивалися психологічна діагностика й методи експериментальної педагогіки.

Педоцентричні засади лежали в основі широкого спектра наукових пошуків, що об'єднувались під загальною парадигмою педологічної науки. Весь комплекс цих пошуків будувався на принципах природовідповідності і поєднувався з українізацією, зі створенням національної системи освіти.

На вивчення даної дисципліни орієнтовно відводиться 1,5 кредиту – 54 години. Із них 18 годин – лекційні заняття, 14 годин – семінарські заняття, 11 годин – індивідуальні і 11 годин – відводиться на самостійну роботу.

Метою курсу є озброєння майбутніх учителів початкової школи відповідними науково – теоретичними знаннями і формування в них інформаційної культури.

Наведемо орієнтовну тематику семінарських занять курсу “Педологічна наука в Україні: історія, стан та напрями розвитку”

На прикладі кількох ЗМ наведемо змістове наповнення модулів.

ЗМ1. Історико – педагогічний аспект формування педології як науки про дитину.

У процесі становлення педагогічної психології в середині ХІХ століття, відбувалися зміни і загальної психології. Під впливом експериментального природознавства, що стрімко розвивалося, зокрема експериментальної фізіології почуттів, ставала експериментальною і психологія. Педагогічна психологія все частіше називає експериментальною педагогікою, або ж експериментальною педагогічною психологією.

№ЗМ	Назва змістового модуля	Розділи педагогіки	Розділи інших фахових дисциплін
ЗМ 1.	Історико – педагогічний аспект формування педології як науки про дитину	Загальні основи педагогіки, історія педагогіки, педагогічне краєзнавство як спецкурс, історичні аспекти теорії навчання та виховання	Вікова та педагогічна психологія, психологія праці вчителя, анатомія, фізіологія
ЗМ 2.	Загально – педагогічні положення педології	Історія педагогіки, загальні основи педагогіки	Вікова та педагогічна психологія, фізіологія, анатомія, соціологія
ЗМ 3.	Педологія і проблеми виховання підростаючого покоління в умовах демократичного суспільства	Теорія виховання, школознавство, передові педагогічні технології в сучасній початковій школі як спецкурс.	Соціологія, політологія, психологія, анатомія і фізіологія дитини, валеологія
ЗМ 4.	Загально – дидактичні проблеми педологічної підготовки дитини	Актуальні питання сучасної дидактики, теорія навчання, історія педагогіки, передові педагогічні технології в сучасній початковій школі як спецкурс	Вікова та педагогічна психологія, анатомія і фізіологія дитини, валеологія
ЗМ 5.	Діагностика результативності учбової діяльності у педологічних дослідженнях та сучасні проблеми психолого – педагогічної науки	Основи наукових досліджень, актуальні питання сучасної дидактики, історія педагогіки, загальні основи педагогіки	Соціологія, психологія,
ЗМ 6.	Проблема вивчення соціальності дитини раннього та шкільного віку, дитячих угруповань і колективів у педологічній науці.	Актуальні питання сучасної дидактики, теорія навчання, історія педагогіки, теорія виховання	Вікова та педагогічна психологія, анатомія і фізіологія і гігієна дитини, валеологія
ЗМ 7.	Педологічна наука в Україні: стан та напрями розвитку.	Історія педагогіки, теорія навчання та виховання	Психологія, соціологія, анатомія

Виділяють дві стадії розвитку експериментальної педагогіки: кінець XIX століття (дані загальної експериментальної психології механічно переносились у педагогіку), і XX століття (предметом експериментального дослідження в психологічних лабораторіях стають саме проблеми навчання).

Експериментальна педагогіка того часу розкриває деякі психічні особливості дітей, їх індивідуальні риси, техніку і економіку вивчення і застосування психології до навчання [4; 7].

Загальну картину життя дитини повинна була дати і інша, особлива наука – наука про молодий вік [4], яка окрім психологічних даних потребувала досліджень фізичного життя дитини, знання залежності життя підростаючої людини від зовнішніх, особливо соціальних умов, її виховання. Необхідність особливої науки про дітей, педології, виводилась із розвитку педагогічної психології і експериментальної педагогіки.

Така ж необхідність впливала і з дитячої психології, яка на відміну від педагогічної психології з її прикладним характером виросла з еволюційних концепцій і експериментального природознавства, поставивши разом з питаннями про філогенетичний розвиток людини питання про онтогенетичний його розвиток.

Під впливом дискусій в еволюційній теорії створюється генетична психологія, переважно в США (серед психологів, що групуються навколо Стенлі Холла), яка вважала неможливим вивчення психічного розвитку дитини відірвано від його фізичного розвитку. В результаті було запропоновано створити нову науку – педологію, яка була б позбавлена цього недоліку і давала б більш повну картину вікового розвитку дитини. “Наука про дитину або педологію – її часто плутають з генетичною педологією, тоді як вона складає лише головну частину останньої, – виникла порівняно недавно і в останні десятиліття досягла значних успіхів” [4].

На ниві даної науки плідно працювали Л. С. Виготський, М. Я. Басов, П. П. Блонський, І. А. Соколянський, П. Я. Гальперін, А. Залкінд, А. В. Запорожець, О. М. Леонтьєв, О. Р. Лурія, А. Н. Раєвський, Г. С. Костюк, Д. Ф. Ніколенко і багато інших відомих учених.

ЗМ 6. Проблема вивчення соціальності дитини раннього та шкільного віку, дитячих угруповань і колективів у педологічній науці.

Розвиток вітчизняної педології відбувався в двох напрямках: біогенетичному, який базувався в основному на вивченні біологічного, генетичного стану та розвитку дитини, та соціогенетичному, який на перше місце ставив вивчення соціального середовища та його вплив на дитину й дитячий колектив. Так О.Залужним, В.Протоповим, І.Соколянським та послідовниками було створено Харківську школу педології, яка відстоювала соціогенетичний напрям. О.Залужний написав значну кількість праць та очолював наукові колективи з проблем вивчення соціальності дитини раннього та шкільного віку, дитячих угруповань і колективів. Його цікавили також питання загального розвитку дитини, дитячих інтересів, шкільної успішності, трудової підготовки в дитячих групах тощо. Педагог здійснив класифікацію різних типів колективів: само виниклі короткочасні, само виниклі довгочасні, організовані короткочасні, організовані довгочасні (прості), організовані довгочасні (складні). Провідним чинником, що визначає характер дитячого об'єднання, є, за О.Залужним, безпосереднє середовище, в якому перебувають діти. Важливе значення має також конкретна ситуація як засіб зміни характеру діяльності колективу.

Вчений всебічно розглянув неформальні дитячі об'єднання, поширені в ті роки, коли внаслідок соціально-економічних потрясінь діти були кинуті напризволяще. Було розроблено програму вивчення дитячих колективів, що базувалася на численних експериментальних педологічних дослідженнях.

До курсу винесені питання для самостійного опрацювання: Українська педологія в персоналіях; молодший школяр як предмет дослідження педологічної науки (початок XX століття); історико педологічні уявлення про фактори розвитку і формування особистості

молодшого школяра; проблеми формування педологічної науки в Україні (кінець XIX – початок XX століття); педологічна наука в контексті історії початкової освіти України. Додається відповідний перелік літератури для опрацювання.

Видом позааудиторної роботи є індивідуальні навчально-дослідні завдання (ІНДЗ), що носять навчальний, навчально-дослідницький чи проектно-конструкторський характер.

У процесі вивчення даного курсу передбачається як усне, так і письмове опитування, що передбачає тестовий контроль. Студенти повідомляються про кількість балів, які нараховуються за виконання різних видів робіт. Змістовий модуль оцінюється в 10 балів, ІНДЗ – 10, підсумковий контроль (написання письмової роботи) – 20 балів. Форма контролю – залік.

Висновки. Актуальною та доцільною є можливість формування інформаційної культури вчителя початкових класів через зміст спецкурсу історико-педагогічного спрямування, а тому необхідна відповідна підготовка даних фахівців.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване навчання: Науково-методичний посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 204с.
2. Блонский П.П. Педология: Учебник для высших педагогических учебных заведений. – М., 1934. – 338 с.
3. Гильбух Ю.З. Друге народження педології?// Радянська школа. – 1989. – №11. – С.29-37.
4. Мейман Э. Очерк экспериментальной педагогики. – М., 1916. – 34 с.
5. Морозова Н.Г. Из давних лет// Семья и школа. – 1989. – №1. – С. 19-20.
6. Николенко Д., Губко А., Игнатенко П. Злоключения науки педологии: Пора вернуть имя // Народное образование. – 1990. – №10. – С.117-124.
7. Торндайк Э. Принципы обучения, основанные на психологии / Пер. с англ. Е.В.Герье; вступ. ст. Л.С.Выготского. – М., 1926. – 235 с.
8. Українська педагогіка в персоналіях: У 2 кн. – Кн. 2: За ред. О.В.Сухомлинської. – К.: Либідь, 2005. – 552 с.

УДК 378.14 (043)

А.М. Коломієць

ІНФОРМАЦІЙНА КУЛЬТУРА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ: РІВНІ, КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ

У статті визначено сутність інформаційної культури майбутнього вчителя початкових класів, вироблено критерії, показники і рівні її розвитку.

The paper considers the essence of the informational culture of the future primary school teacher. There had been developed criteria, factors and levels of its development.

Постановка проблеми. Багатофункціональність педагогічної праці ускладнює процес професійного розвитку. У сучасних умовах професійний ріст неможливий без використання сучасних інформаційних технологій. Інформатизація історично неінформаційних професій є однією з головних тенденцій у змінах, що відбуваються нині в професійній сфері суспільства. Дані тенденції торкнулися й педагогічної діяльності. З'являється необхідність сформулювати, виразити нове бачення світу, освоїти нові способи оперування інформацією. Зміна інформаційних відносин характерна як для повсякденного життя, так і для професійної діяльності людини. Але саме розвиток інформаційних процесів у професійній діяльності, інформаційній діяльності професіоналів впливає на розвиток суспільства. Тому робимо висновок, що в умовах інформаційного суспільства головним чинником і ознакою професійного розвитку педагога виступає його інформаційна культура (ІК).

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Формування нового типу інформаційної культури як складової частини професійної культури педагогічних працівників розглянуто Р.С.Гуревичом, М.І.Жалдаком, Л.Л.Філіпповою та ін. На думку Л.Л.Філіппової [9: 217], інформаційна культура науково-педагогічного працівника – це “особливий тип організації предметно-спеціальних знань, які дозволяють правильно оцінити ситуацію і приймати ефективне рішення у професійно-педагогічній діяльності, використовувати нові інформаційні технології для подальшої гармонізації внутрішнього світу особистості, формування її культури та адаптації до умов життєдіяльності в інформаційному суспільстві”.

Нерозв’язані аспекти проблеми. Однак ми не знайшли в названих публікаціях вичерпних відповідей на запитання про сутність інформаційної культури вчителя початкових класів, її зміст, структуру, причини необхідності формування, чинники і рівні розвитку, технології та мотиви розвитку, закономірності становлення. Разом з тим науковці одностайні, що “проблематичність розуміння змісту, складових інформаційної культури особистості та педагогічних умов її ефективного формування потребує свого розв’язання не лише в загальнотеоретичному плані, а й стосовно особливостей різних педагогічних практик, що виникають у середній та вищій освіті внаслідок урахування вимог професійної діяльності спеціаліста” [2: 31].

Ми погоджуємося з висновком О.І.Попової про те, що ”прогресивна наука завжди обстоювала думку про важливу соціальну значущість діяльності вчителя початкових класів і ставила високі вимоги до його підготовки – теоретичних знань та практичних умінь” [8: 135]. Але в умовах інформаційного суспільства навіть достатньо великого запасу теоретичних знань для його професійної діяльності замало. Зважаючи на швидке зростання значних обсягів інформації, в тому числі й педагогічної, на перший план професійної підготовки виступає формування його інформаційної культури.

Метою нашого дослідження було визначити структурні компоненти ІК вчителя початкових класів, рівні та показники її розвитку.

Виклад основних матеріалів дослідження. Значну роль у формуванні інформаційної культури відіграє освіта, що повинна формувати нового фахівця інформаційного суспільства. У цього фахівця необхідно виробляти наступні навички й уміння:

- пошуку інформації;
- диференціації інформації;
- виділення значущої інформації;
- вироблення критеріїв оцінки інформації;
- здобування інформації та її використання.

Проте існують професії, для яких названих навичок і умінь замало. Наприклад, професія вчителя. В сукупність характеристик сучасного стилю мислення педагога окрім названих навичок і умінь варто ще віднести уміння систематизувати, структурувати, створювати власну інформацію, успішно презентувати її учням різних вікових категорій тощо.

Існування різних означень і трактувань інформаційної культури та їхнє ускладнення в міру розвитку суспільства свідчить про динамічність цього поняття і необхідність у його визначенні враховувати вимоги інформаційного розвитку суспільства. У будь-якому випадку багатьма науковцями визнано, що інформаційна культура особистості є чинником розвитку інформаційного суспільства [<http://www.gpntb.ru//win/inter-events/crimea2001/tom>].

Виробляючи власний підхід до розуміння інформаційної культури вчителя початкових класів, ми виходили з того, що ІК є ”неодмінною ознакою високого професіоналізму майбутнього вчителя” [4: 49], але цілком усвідомлювали правомірність застереження Р.С.Гуревича стосовно того, що “в міру становлення вчителя в новому інформаційному просторі складові його інформаційної культури будуть доповнюватися і видозмінюватися” [3: 35]. На необхідність постійного розвитку ІК вчителя звертає увагу і Л.В.Брескіна [1: 54], зазначаючи, що “недостатня кількість методичних рекомендацій і

посібників, що розкривають взаєморозвиток усіх засобів телекомунікацій, приводить до утворення “чорної діри” у питаннях підготовки майбутніх вчителів”.

Інформаційна культура вчителя, на думку О.Й.Карабін [6: 37], яка вважає, що інформаційна культура майбутнього вчителя є “відносно цілісна підсистема загальної професійної культури людини”, є продуктом його творчих здібностей і в сукупності з професійно значущими якостями вчителя виявляється в таких аспектах:

- висока комунікативна культура;
- розуміння й уміння адекватно інтерпретувати тенденції розвитку інформаційного суспільства;
- володіння основами аналітичної переробки інформації;
- уміння працювати з різною інформацією;
- знання особливостей інформаційних потоків у своїй сфері діяльності;
- ефективна робота з масовими інформаційними технологіями;
- уміння витягати інформацію з різних джерел та представляти її в зрозумілому вигляді;
- навички використання технічних пристроїв;
- володіння всіма жанрами навчально-методичної літератури;
- володіння засобами психолого-екологічного захисту від негативної інформації.

До даного переліку хочемо додати ще такі аспекти:

- уміння оцінювати якість інформації: її правдивість і важливість;
- уміння інтегрувати різнопредметну інформацію;
- уміння створювати власну інформацію.

Узагальнюючи вищесказане, можна дати наступне означення інформаційній культурі вчителя. *Інформаційна культура педагога – це інтегроване поняття, що включає в себе не тільки уміння працювати з комп’ютером, а й уміння орієнтуватися в сучасному інформаційному середовищі, уміння шукати, відбирати і критично аналізувати інформаційні ресурси, уміння спілкуватися за допомогою сучасних засобів комунікації.* Комп’ютер за такого підходу до трактування поняття інформаційної культури виступає лише як ефективний засіб її розвитку.

Під інформаційною культурою вчителя ми розуміємо вміння поставити проблему, оперативно знайти необхідну інформацію, оцінити її корисність, вибрати головне, структурувати для навчальних потреб, цілеспрямовано й свідомо застосувати для вирішення поставлених завдань. Коли йдеться про вчителя початкових класів, який, з огляду на специфіку предметного навчання, змушений працювати з різнопредметною інформацією, то від нього вимагаються ще й уміння інтегрувати міжпредметну інформацію, створювати якісно нову власну інформацію.

Отже, **інформаційна культура вчителя початкових класів – це система знань, умінь і навичок із формулювання потреби в інформації; здійснення пошуку необхідної інформації з усієї сукупності інформаційних ресурсів; з відбору, оцінювання, збереження знайденої інформації; з інтеграції, структуризації та створення нової інформації.**

Розглядаючи інформаційну культуру вчителя початкових класів як “складну інтегровану якість особистості”, О.І.Шиман [10: 225] для визначення рівня її сформованості пропонує застосовувати особистісно-мотиваційний, змістовно-операційний та рефлексивно-оцінний критерії. Проте всі зазначені критерії стосувалися, насамперед, оволодіння новими інформаційними технологіями; знань, умінь та навичок використання комп’ютерної техніки; вміння створювати власні програмні продукти; самоаналізу готовності до впровадження комп’ютерно-орієнтованого навчання в початковій школі тощо.

Оскільки ми розглядаємо інформаційну культуру не лише як складову загальної культури вчителя, а й як головний чинник розвитку його професійно-педагогічної культури, то пропонуємо більш ускладнену систему критеріїв і показників.

Перший (I). Низький рівень – безсистемні побутові уявлення про інформаційні ресурси, спонтанно одержані навички і вміння використовувати інформаційні джерела, відсутність мотивації до такого використання.

Другий (II). Середній рівень – наявні знання, уміння й навички роботи з інформацією, але вони використовуються епізодично.

Третій (III). Високий рівень – є певна система знань, умінь і навичок роботи з інформацією, що використовуються в навчально-пізнавальній діяльності, але відсутня потреба в їхньому вдосконаленні.

Четвертий (IV). Найвищий рівень – знання, уміння й навички роботи з інформацією постійно вдосконалюються, використовуються для підвищення ефективності навчально-пізнавальної діяльності, професійного росту.

Дані дослідження (у відсотках) динаміки росту інформаційної культури від першого до п'ятого курсу – на діаграмі (рис.1).

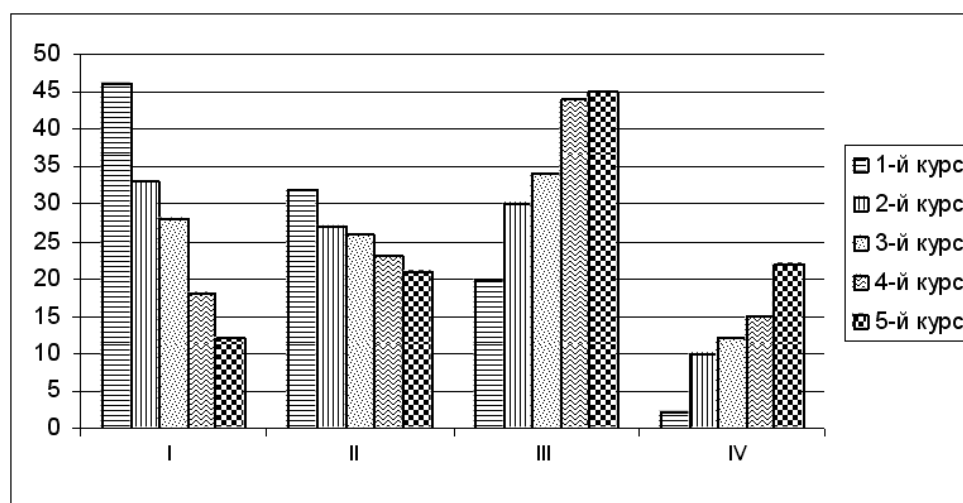


Рис.1. Діаграма розподілу студентів за рівнями інформаційної культури

З діаграми видно, що з роками навчання у ВНЗ зменшується відсоток студентів із низьким і середнім рівнем інформаційної культури і збільшується відсоток тих, хто володіє високим та найвищим рівнем ІК. Проте звертає на себе увагу той факт, що кількість студентів, які володіють найвищим рівнем інформаційної культури, зростає дуже повільно. Різке збільшення відсотка студентів, які досягли високого рівня, на другому курсі ми пояснюємо адаптацією першокурсників до навчальної діяльності у ВНЗ, а на четвертому курсі – виконанням курсових і дипломних досліджень, що передбачають роботу із значними обсягами інформації.

Проте, як показали наші спостереження за роботою вчителів початкових класів, їхня інформаційна культура відрізняється від ІК студента. На думку К.К.Пахотіна і М.В.Пахотіної [7: 92], ІК вчителя початкових класів включає “вміння користуватись комп’ютерною мережею Інтернет, офісною інформаційною технікою, вміння працювати у середовищах прикладних програм загального призначення і операційних систем, ...вміння використання комп’ютерної техніки у навчальному процесі і підготовці до занять”. Така структура ІК вчителя початкових класів не враховує специфіки його багатопредметної діяльності, видів і складності інформаційних продуктів, які він має створювати в процесі професійної діяльності.

Погоджуючись із М.І.Жалдаком [5: 6], що специфічними компонентами ІК вчителя є його вміння використовувати сучасні ІТКТ для підготовки, супроводу, аналізу, корегування навчального процесу; добирати найбільш раціональні методи і засоби навчання, враховувати індивідуальні особливості учнів, їхні запити, нахили і здібності; ефективно поєднувати традиційні методичні системи навчання із новими інформаційно-комунікаційними, ми в основу визначення рівнів сформованості ІК поставили саме роботу з інформацією.

Оскільки ІК є підсистемою професійної культури і сама є складним системним утворенням, то до дослідження процесу її розвитку також можна застосувати системний підхід. За такого підходу розвиток ІК буде описуватися складною функцією, яка залежить від цілої низки параметрів, що є і чинниками розвитку. До цих параметрів відносимо такі:

А) контрольовані і керовані чинники, які задають алгоритм розвитку ІК (навчальні програми дисциплін, форми, методи і засоби навчання).

Б) контрольовані, але некеровані (або слабо керовані) чинники, які характеризують базові знання студентів, широту світогляду.

В) неконтрольовані і некеровані чинники, що відображають випадкові впливи зовнішнього середовища, суспільства, колективу, особистісного стану здоров'я тощо.

Одним із контрольованих і керованих чинників, що впливає на розвиток ІК студентів, був, наприклад, створений нами курс “Основи інформаційної культури майбутнього вчителя”, що забезпечений навчально-методичним посібником з аналогічною назвою. Вихідними параметрами, які одержимо в результаті дії перерахованих чинників, будуть такі:

- 1) висока комунікативна культура;
- 2) розуміння тенденцій розвитку інформаційного суспільства;
- 3) володіння основами аналітичної переробки інформації;
- 4) уміння працювати з різнопредметною інформацією;
- 5) знання особливостей інформаційних потоків у педагогічній сфері діяльності;
- 6) уміння витягати інформацію з різних джерел; уміння оцінювати якість інформації;
- 7) уміння інтегрувати різнопредметну інформацію;
- 8) уміння створювати власну інформацію;
- 9) уміння презентувати нову інформацію в зрозумілому для споживача вигляді;

Усі ці вихідні параметри є показниками розвитку ІК і піддаються вимірюванням. На основі вищесказаного спрощена функціональна модель розвитку ІК матиме вигляд, що зображений на рис.2.

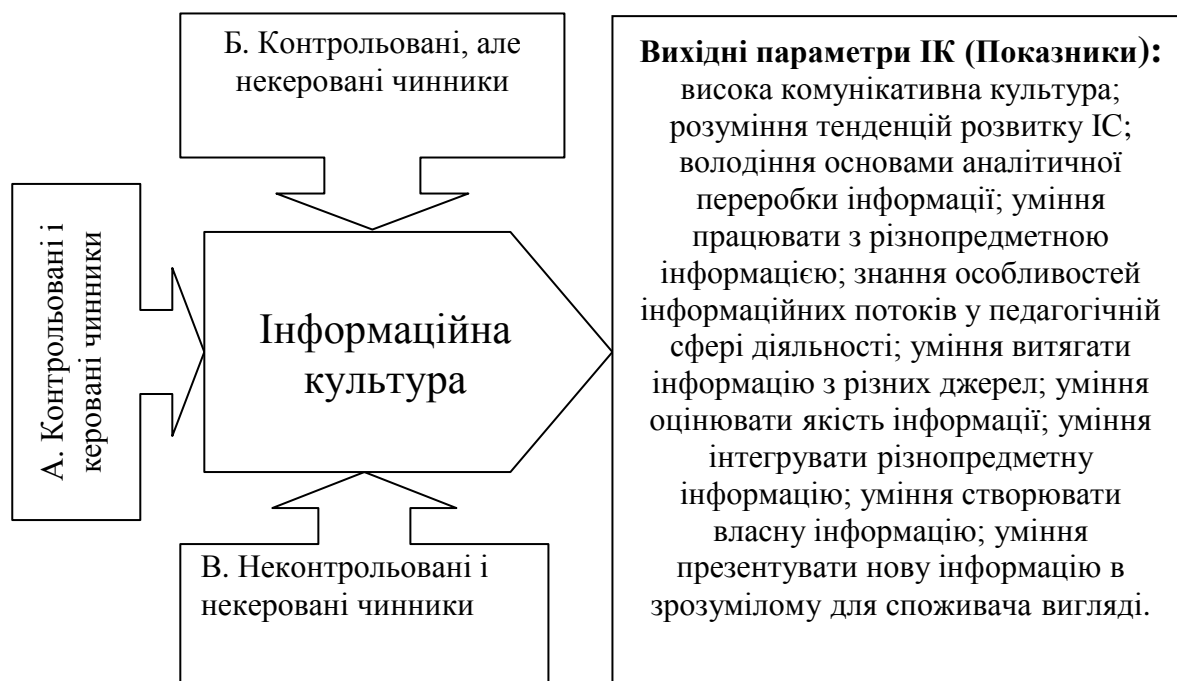


Рис.2. Схема розвитку ІК майбутнього вчителя.

Для уточнення сутності і з'ясування рівня сформованості ІК у майбутніх учителів початкової школи та для визначення ефективності експериментальної методики ми визначали такі рівні:

I. Рівень репродукції (низький) – студент відтворює одержану від викладача інформацію.

II. Рівень самоосвіти (середній) – студент здатний самостійно знаходити і обробляти необхідну інформацію з предмета.

III. Рівень інтеграції (високий) – студент уміє знаходити міжпредметну інформацію та інтегрувати одержані дані відповідно до поставлених завдань.

IV. Рівень презентації (творчий) – студент уміє вибирати засоби і здійснювати представлення інтегрованої інформації, створювати власні інформаційні продукти.

Висновки. Визначення рівнів сформованості ІК у студентів п'ятого курсу показало, що найкращих результатів можна досягти лише за умови комплексної і систематичної організації розвитку ІК майбутнього вчителя. Методичними основами такої організації є такі: вивчення студентами курсу “Основи ІК майбутнього вчителя”, комп'ютерно-орієнтованих дисциплін, інтегрованих спецкурсів, а також постійне залучення студентів до інформаційної діяльності під час вивчення різних навчальних дисциплін.

Напрями подальших розвідок. Наші дослідження показали, що основними причинами низького рівня інформаційної культури студентів є такі:

- 1) зміст основних курсів має недостатню інформаційну спрямованість;
- 2) невміння здійснювати міжпредметні зв'язки інформаційного характеру;
- 3) недостатня обізнаність викладачів про стан проблеми ІК;
- 4) відсутність інтересу в студентів до самоосвіти;

Пропонуємо для усунення цих причин такі заходи:

- удосконалення форм і методів викладання різних дисциплін з метою підвищення ІК;
- використання умов формування ІК у виховній роботі;
- здійснення інтеграції знань як важливої умови підвищення рівня ІК;
- впровадження спецкурсів, курсів за вибором, факультативів;
- широке застосування ІТКТ у навчально-виховному процесі;
- організація самостійної роботи студентів з використанням ІТКТ;
- розвиток мережевої інформаційно-бібліотечної системи;
- залучення майбутніх учителів до створення інформаційних продуктів.

Ці та інші заходи покладені в основу експериментальної методики з розвитку ІК майбутнього вчителя початкових класів у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Брескіна Л.В. Інформаційна культура і інтеграція телекомунікаційних та комп'ютерних мереж //Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: Зб.наук.праць /Редкол. – К.: НПУ ім.М.П.Драгоманова. – Випуск 4. – 2001. – С.54-60.
2. Вишинська Г.В. Міжпредметна взаємодія як дидактична умова формування інформаційної культури особистості //Наукові записки: Збірник наукових статей Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова /Укл. П.В.Дмитренко, Л.Л.Макаренко. Випуск LXI (61). – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2006. – С.30-38.
3. Гуревич Р.С. Формування інформаційної культури вчителів: проблеми та перспективи //Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців /Збірник наукових праць. Випуск 9. – Київ – Вінниця: ДОВ “Вінниця”, 2006. – С. 34-38.
4. Дяченко С.В. Педагогічні умови формування інформаційної культури студентів гуманітарних факультетів педвузів //Проблеми сучасного підручника: Зб.наук.праць/Ред. кол. – К.: Педагогічна думка, 2004. – Вип. 5, Ч.ІІ. – С.49-53.
5. Жалдак М.І. Педагогічний потенціал комп'ютерно-орієнтованих систем навчання математики //Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: Зб.наук.праць. – К.: НПУ ім.М.П.Драгоманова. – Випуск 7. – 2003. – С.3-16.
6. Карабін О. Інформаційна культура студентів в контексті модернізації педагогічної освіти //Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2005. – №2. – 149 с.

7. Пахотін К.К., Пахотіна М.В. Про програму наскрізної підготовки майбутніх вчителів початкових класів //Наступність у навчанні інформатики майбутніх учителів початкової школи в умовах ступеневої вищої освіти: Збірник праць Всеукраїнського науково-практичного семінару (м.Хмельницький). – Редкол. – К.: Інститут педагогіки. – 2002. – С.92-94.
8. Попова О.І. Проблема оволодіння мовленнєвою культурою в теорії та практиці професійної підготовки вчителів початкових класів //Професійна підготовка педагогічних працівників: Наук.-метод.збірник /За ред.док.пед.наук О.А.Дубасенюк та докт.пед.наук. Л.П.Пуховської. – Київ-Житомир: Житомир.держ.пед.ун-тет, 2000. – С.133-141.
9. Філіппова Л.Л. Інформаційна культура науково-педагогічного працівника: сутність і характерні ознаки // Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи. Збірник наукових праць. – Львів: ЛДУ БЖД, 2006. – С.211-219.
10. Шиман О.І. Визначення критеріїв сформованості основ інформаційної культури майбутніх учителів початкової школи //Проблеми сучасного підручника: Зб.наук.праць/Ред. кол. – К.: Педагогічна думка, 2004. – Вип. 5, Ч.ІІ. – С.223-229.

УДК 37.032.001.11:371

В.В. Кострач

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПСИХОЛОГІВ

Обговорюються заходи дослідно-експериментальної перевірки ефективності застосування психолого-педагогічних умов формування професійних умінь майбутніх офіцерів-психологів у процесі навчання психолого-педагогічних дисциплін. Наголошується на використанні інтерактивних методів навчальної діяльності.

The measures of experimental prove of the efficiency of application of psychological and pedagogical conditions of future military psychologists professional skills formation in the process of the studying of psychological and pedagogical subjects are discussed. The emphasis is made on the active methods of studying activity.

В Україні здійснюються пошуки та розробка нових форм виховної та навчальної діяльності, спрямованих на адаптацію до нових міжнародних освітніх стандартів. Відповідно, Концепція розвитку військової освіти в Україні спрямовує військових педагогів на підготовку в системі військової освіти фахівців з творчим мисленням, здатних пізнавати об'єктивні закони й закономірності природи та суспільства через самостійне конструювання і вирішення навчально-наукових проблем [8]. Таким чином, формування та психологічний моніторинг зазначених якостей постають важливим завданням у системі військової підготовки військових психологів, у військовому будівництві загалом.

Психолого-педагогічним аспектам підготовки майбутнього офіцера приділяють велику увагу О.В.Виноград, М.О.Морозов, Т.І.Олійник та ін. У зв'язку з підготовкою військових фахівців важливим є дослідження зазначеного процесу у контексті формування умінь та навичок майбутніх військових фахівців. У науковій літературі проблема формування умінь та навичок постає як один із головних напрямків дослідження аспектів професійної підготовки. Досліджується процес формування умінь і навичок (О.М.Кабанова-Меллер, Н.О.Менчинська, В.А.Семиченко та ін.), розроблена теорія поетапного формування розумових дій (П.Я.Гальперін, Д.Б.Ельконін, Н.Ф.Талізін та ін.).

Загалом, аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про недостатній рівень сформованості професійних умінь офіцерів-психологів, які приходять у війська з ВВНЗ, хоча у Збройних Силах Україні існує нагальна потреба у висококваліфікованих психологах.

Відповідно, завданням нашої статті є обговорення результатів дослідно-експериментальної перевірки ефективності застосування психолого-педагогічних умов формування професійних умінь майбутніх офіцерів-психологів.

Аналіз відповідних наукових джерел дозволив обґрунтувати психолого-педагогічні умови формування професійних умінь та готовності майбутніх військових психологів до професійної діяльності, які у технологічному плані спиралися на окремі традиційні та інноваційні форми навчальної діяльності, що сприяють формуванню готовності майбутніх військових психологів до професійної діяльності: лекційні, проблемно-дискусивні заняття; тренінги розвитку моральних якостей; тренінги самопізнання (рефлексивні тренінги); соціально-рольові тренінги; методика “створення ситуації успіху”; творчо-конструктивні, проблемно-дослідницькі заняття; метод “мозкового штурму”; методи “евристичного діалогу”, “презентації”, “аналізу інцидентів”; метод обговорення творчих проектів та робіт; обмін досвідом; самокероване навчання (самонавчання); науково-дослідна робота, участь у діяльності різних наукових груп; тренінги творчої рольової гри; соціально-рольові, ділові ігри; тренінги розвитку саморегуляції, емпатії, комунікативних вмінь, самовираження, самопізнання, рефлексії; тренінги розвитку сенситивності; особистісно орієнтовані технології колективного навчання.

Відповідно до проблеми дисертаційного дослідження визначено мету констатувального та формувального експериментів: з'ясувати рівні сформованості готовності майбутнього військового психолога у контексті вироблених у нього вмінь засобами психолого-педагогічних дисциплін. Експериментальне дослідження проводилось на базі Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка та Національної академії Державної прикордонної служби України (м. Хмельницький). Всього дослідженням було охоплено 30 викладачів і 258 курсантів ВВНЗ (120 курсантів експериментальної та 128 курсантів контрольної групи першого, другого, третього, четвертого та п'ятого курсів).

Надійність і вірогідність нашого дослідження забезпечувалися репрезентативністю вибірки. Статистична достовірність тут виявляється не випадковою, згідно з таблицями критичних значень (для рівнів значимості 0,05 та 0,01).

У структурі готовності майбутнього військового спеціаліста-психолога до професійної діяльності у плані їх актуалізації та формування ми виділили три компоненти: змістово-практичний компонент, пов'язаний із результатами навчальної діяльності курсанта, комунікативний, який відображає його комунікативні та саморегулятивні вміння, мотиваційно-ціннісний компонент, що виявляє ціннісні орієнтації майбутнього офіцера, його творчі риси. Ми вважаємо, що актуалізація цих компонентів постає метою професійної підготовки сучасного військового фахівця-психолога.

Дослідження мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутнього військового психолога до професійної діяльності передбачало дослідження ставлення курсантів до здорового способу життя, характеру його ціннісних орієнтацій, а також рівня його духовного розвитку (за методикою Е.О.Поміткина). Крім того, дослідження мотиваційно-ціннісного компонента передбачало вивчення рівня творчого потенціалу, який виявляє творчу мотивацію курсантів [9].

Дослідження змістово-практичного компонента готовності майбутнього військового психолога до професійної діяльності передбачало дослідження успішності у навчанні. Крім того, з'ясування показників навчальної сфери курсантів здійснювалось нами також і завдяки дослідженню рівня навчальної самоефективності (за шкалою самоефективності Р. Шварцера і М. Єрусалема) [7]. Важливим тут були й дослідження фонових знань, тобто загальнонаукових та культурних реалій.

Дослідження комунікативного компонента готовності майбутніх військових психологів охоплювало дослідження рольового репертуару, який виявлявся нами за допомогою “тесту двадцяти висловлювань”. Дослідження емпатії за методикою В. В. Бойко допомагає проаналізувати особливості виявлення ціннісної орієнтації особистості, оскільки,

емпатія постає не тільки певним засобом розуміння іншої людини через проникнення в її афективні орієнтації, через співчутливість до її переживань, здатність прилучатися до емоційного життя іншого, виявляючи, таким чином, альтруїстичність. На основі модифікованого опитувальника локусу контролю Дж. Роттера (адаптованого С.Р.Пантелєєвим та В.В.Століним) досліджувався локус контролю, який певним чином визначає соціальну спрямованість людини стосовно розуміння джерела життєвої активності.

Характер інтегрованості у професійну діяльність на рівні перцептивному визначається типом перцептивної (репрезентативної) системи, де виявляється низький рівень розвитку зазначеної якості (коли розвиток отримує одна із трьох систем), середній (розвиток отримують дві системи) та високий (наявні три розвинені репрезентативні системи).

Констатувальний та формувальний експерименти проводились на першому та другому етапі нашого дисертаційного дослідження (2004-2006 роки) протягом якого розроблено методологічні умови оптимізації процесу професійної підготовки майбутніх військових психологів засобами психолого-педагогічних дисциплін, були вивчені дидактичні аспекти досліджуваної проблеми, здійснювалась експериментальна перевірка обґрунтованих умов, систематизовано, проаналізовано та узагальнено основні експериментальні дані.

Для проведення констатувального та формувального етапів педагогічного експерименту розроблено комплекс відповідних методик (анкетування, інтерв'ю, аналіз продуктів навчальної діяльності курсантів).

Мета дисертаційного дослідження у його практичній частині полягала в перевірці ефективності впровадження у навчальний процес ВВНЗ обґрунтованих нами психолого-педагогічних умов з метою формування відповідних умінь майбутнього військового психолога.

Дослідження курсантів експериментальної та контрольної груп на початку та в кінці експерименту відбувалося за паралельною структурою, коли було виділено два однорідні об'єкти – експериментальна та контрольна групи. Навчально-виховний процес у експериментальній та контрольній групі був подібний у загальних рисах, оскільки здійснювався в межах державних освітніх стандартів і програм. Водночас у експериментальній групі здійснювалися виховні впливи на курсантів з метою формування їх готовності до військово-професійної діяльності.

Охарактеризуємо особливості виховних заходів на етапі формувального експерименту. Формувальний експеримент передбачав декілька напрямків роботи з курсантами експериментальної групи та тривав протягом року (два семестри). Психолого-педагогічні впливи на курсантів експериментальної групи здійснювались як нами на наших лекційних та семінарських заняттях під час вивчення курсантами психолого-педагогічних дисциплін, так і іншими викладачами, які впроваджували обґрунтовані у нашому дисертаційному дослідженні відповідні психолого-педагогічні умови формування професійних умінь курсантів-психологів.

У нашому дисертаційному дослідженні під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін курсантами були використані спеціальні тренінги, ігрові прийоми, що дозволяють розвивати соціально-перцептивні, комунікативні уміння.

Для розвитку афективно-перцептивної сфери курсантів використовувався тренінг сенситивності. Тренінг полягає у фокусуванні уваги курсантів на специфічних подразниках сенсорних каналів, які репрезентуються курсантам. Тренінг сенситивності базувався на розроблених традиційних методиках [5].

У ході тренінгової роботи переважно допрацьовувалися три ситуації професійного спілкування, що викликають найбільше труднощі: спілкування з клієнтом-військовослужбовцем при першій зустрічі, спілкування із соціально дезадаптованим клієнтом, спілкування з клієнтом у конфліктній і передконфліктній ситуації.

На семінарських заняттях з вивчення психолого-педагогічних дисциплін відпрацьовувалися вправи на розвиток інтерактивних і соціально-перцептивних умінь. Вправи проводилися в рамках навчальних занять блоками по 20-35 хвилин щодня протягом

двох тижнів. Робота в групах була організована таким чином, що б взаємодії в процесі виконання вправ здійснювалися послідовно між всіма учасниками групи.

Метод самостійної психокорекції (за О.М.Кокуном [6: 93-100]) базується на принципах нейролінгвістичного програмування, не потребує спеціальних тренувань та може застосовуватись курсантами для самодопомоги при появі в цьому необхідності, при виникненні психічного стресового (дезадаптаційного) чинника, через що досягається оптимізаційний ефект.

Для розвитку творчих вмінь курсантів важливими були активні та інтерактивні методи навчання, які включали дискусії, мозкові штурми, презентації, рольові та імітаційні ігри, розроблення проєктів. Для розвитку творчих вмінь ми використовували “метаморфозний тренінг”, спрямований на розвиток сфери ціннісних орієнтацій курсантів. Здатність курсанта контролювати дійсність залежить від психологічної установки, спрямованої на сприйняття світу як динамічної плинної сутності [2]. Цей тренінг здійснювався на основі метаморфоз, з якими інструктор знайомив курсантів. Приклади метармофоз ми брали з літератури [2].

Науково-дослідницька, пошукова робота творчого спрямування реалізовувалася головним чином через діяльність курсантів у дослідницьких об'єднаннях, гуртках, підготовку науково-дослідницьких робіт, обговорення яких проходило на заняттях з аналізу творчих робіт. У результаті курсанти експериментальної групи значно підвищили інтерес до дослідницької роботи.

Велике значення у розвитку творчих вмінь курсантів, їх рефлексивних умінь, їх “Я”-концепції мали тренінгові заняття, спрямовані на поглиблення механізмів самопізнання, самоусвідомлення, рефлексії [9].

Розвиток рольового потенціалу курсантів експериментальної групи досягався завдяки рольовим тренінговим заняттям (спрямованим на формування особистісних якостей курсантів). Суттєво та важливо, що у тренінгах ми орієнтувалися на рольові орієнтири, які викладено у освітньо-кваліфікаційних характеристиках, що окреслюють професійно значущі риси та властивості майбутнього офіцера. Використовувалися й певні військові ситуаційно-рольові задачі.

Розвиток моральних, ціннісно-світоглядних якостей курсантів здійснювався завдяки тренінгам самопізнання, тренінгам розвитку моральних якостей, тренінгу розвитку рефлексії. Тут зусилля спрямовувались на розвиток здатності до багатозначної моральної рефлексії. Суттєво, що соціально-рольові, ігрові методи є інтерактивними, вони містять у собі й елементи тренінгу і розбір конкретних ситуацій, і дискусійні методи залежно від мети гри. У навчальній грі сполучаються два своєрідних принципи навчання: принцип моделювання майбутньої професійної діяльності і принцип проблемності [1, с.56; 3].

Рольові тренінги дали можливість курсантам експериментальної групи значно розширити поле своєї життєвої активності, розвинути уміння ототожнювати себе з іншими особами та відчувати себе в оболонці різних соціальних ролей. Через вміння, набуті у рольових тренінгах курсанти мали змогу краще вирішувати комунікативні проблеми побутового, службового, навчального характеру.

Діагностування мотиваційного компонента через вивчення рівня духовного розвитку та творчого потенціалу курсантів не виявило істотних змін цього параметра у контрольній групі за період експериментального дослідження (констатувального та формувального експериментів). У експериментальній групі до формувального експерименту приблизно половина курсантів виявила низький рівень творчих здібностей, а після формувального експерименту – практично всі курсанти виявили середній чи високий рівень духовного розвитку та розвитку творчого потенціалу.

Нами було здійснено дослідження характеру ціннісних орієнтацій курсантів. Як свідчать отримані дані, в експериментальній групі, на відміну від контрольної групи, за час проведення формувального експерименту життєві орієнтації суттєво змінилися у бік позитивних зрушень (у них домінують особистісні, розвивальні аспекти діяльності).

Іншим важливим показником актуалізації мотиваційно-ціннісного компонента готовності курсантів до професійної діяльності є показник занять курсантів фізичною культурою та спортом. Тут ми досліджували такий показник, як обсяг занять фізичною культурою та спортом на тиждень.

У контрольній групі за період формувального експерименту не відбулося позитивних зрушень у схемі занять фізичною культурою та спортом, у той час як чверть курсантів експериментальної групи за той же період виявили позитивні зрушення, оскільки вони стали займатися фізичною культурою та спортом більше часу на тиждень.

Дослідження змістово-практичного компонента готовності майбутніх офіцерів-психологів до військово-професійної діяльності засобами психолого-педагогічних дисциплін здійснювалось через вивчення рівня навчальної самоефективності (за шкалою самоефективності Р. Шварцера і М. Єрусалема [7]). Отримані дані свідчать, що у курсантів експериментальної групи (на відміну від контрольної) за період проведення формувального експерименту виявляються значні позитивні зрушення щодо їх навчальної самоефективності. Середній показник виявився у 28% курсантів контрольної групи, що свідчить про існування у них певних проблем у процесі адаптації. Близько 5% курсантів цієї групи виявили низький показник. Їх можна вважати проблемними у аспекті навчальної діяльності.

Дослідження комунікативного компонента готовності майбутніх офіцерів-психологів до військово-професійної діяльності засобами психолого-педагогічних дисциплін засвідчило, що близько 70 % курсантів контрольної та експериментальної груп на період констатувального експерименту виявили наявність однієї перцептивної системи (переважно аудіальної чи візуальної), приблизно 20 % респондентів виявило наявність двох провідних репрезентативних систем, і тільки 2-3 % курсантів виявилися такими, у яких розвинені три провідні перцептивні системи. Після проведення формувального експерименту у курсантів контрольної групи не відзначається позитивного зрушення, в той час як курсанти експериментальної групи за цей період виявили певні позитивні зрушення (середнім рівнем розвиненості перцептивної сфери володіють 42 % курсантів, а більш, ніж третина з них залишилися на низькому рівні).

Подібні ж позитивні зміни ми помічаємо у курсантів експериментальної групи, на відміну від курсантів контрольної групи, стосовно динаміки у сфері локусу контролю та рольового репертуару.

Ми також вивчали й динаміку відрахувань курсантів з ВВНЗ. Динаміка відрахувань (у контрольній групі було відраховано одного курсанта, в той час як у експериментальній – жодного за період формувального експерименту) свідчить про позитивний психолого-педагогічний вплив розроблених нами умов формування професійних умінь майбутніх військових психологів.

Для нас важливим було також вивчення соціально-психологічного клімату у курсантських групах (контрольній та експериментальній) за період формувального експерименту. Загальна кількісна оцінка до і після формувального експерименту параметрів соціально-психологічного мікроклімату свідчить, що у експериментальній групі виявляється високий ступінь сприятливості цього клімату (єдності та згуртованості), на відміну від контрольної, де проявляється середній ступінь його сприятливості.

З метою перевірки визначених результатів дослідження ми додатково звернулись до кореляційного вимірювання отриманих даних. Для цього ми використали метод статистичної обробки, запропонований Р.С. Немовим, що має назву χ^2 -критерій (хі-квадрат критерій”) [7: 572].

$$\chi^2 = \sum_{R=1}^m \frac{(V_R - P_R)^2}{P_R},$$

де P_R – частота результатів спостережень до експерименту;

V_R – частота результатів спостережень після експерименту;

m – загальна кількість груп, на які поділились результати спостережень.

Підставивши дані експериментально-дослідницької роботи у наведену формулу, ми отримали такі результати: за показниками курсантів до і після експерименту величина χ^2 -критерію становила 2,56. Користуючись таблицею, де для заданої кількості ступенів свободи можна визначити ступінь значущості утворених відмінностей до і після експерименту, ми встановили, що значення $\chi^2=2,56$ менше відповідного табличного значення $m-1=2$ ступенів свободи, що становить 5,99 при вірогідності припущеної помилки менше, ніж 0,05%. Отже, експериментальне вимірювання показало, що традиційна система професійної підготовки недостатньо забезпечує курсантів професійними вміннями.

За показниками курсантів експериментальної групи величина χ^2 -критерію становила 34,63, що більше відповідного табличного значення, яке дорівнює 13,82 при вірогідності припущеної помилки менше, ніж 0,001%. Таким чином, отримані дані дозволяють говорити про ефективність обґрунтованих нами психолого-педагогічних умов формування професійних умінь військових психологів.

Таким чином, запропоновані нами психолого-педагогічні умови формування умінь майбутніх військових психологів виявилися ефективними та можуть бути використані у процесі професійної підготовки військових фахівців.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бельчиков Я.М. Деловые игры. – Рига, 1989. – 138с.
2. Бэндлер Р., Гриндер Дж. Трансформейшн. Нейролингвистическое программирование и структура гипноза. – С-Пб., 1995. – 317 с.
3. Веретина О.Р. Ролевая игра как метод моделирования диалога: – С-Пб., 1993. – 18 с.
4. Військове навчання та виховання. Збірник ситуаційно-рольових задач / Підг. Є.Г.Староконь. – Житомир: ЖВІРЕ, 2002. – 12 с.
5. Гиппиус С.В. Тренинг развития креативности. Гимнастика чувств. – С-Пб.: “Речь”, 2001. – 356 с.
6. Кокун О.М. Оптимізація адаптаційних можливостей людини: психофізіологічний аспект забезпечення діяльності: Монографія. – К.: Міленіум, 2004. – 265с.
7. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений. В 3-х кн. – 4-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, Кн. 3. Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. – 3-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 632 с.
8. Нещадим М.І. Військова освіта України: історія, теорія, методологія, практика: Монографія. – К.: Видавничо-поліграфічний центр “Київський університет”, 2003. – 852с.
9. Тернопільська В.І. Психологія для старшокласників (від самопізнання до соціальної відповідальності). Навчальний посібник /За ред. проф. М. В. Левківського. – К.: Вид.учб.літ., 2003. – 229с.

УДК 378

М.В. Кошелєв

СПІРАЛЬНА МОДЕЛЬ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОГНОЗУВАННЯ ЕФЕКТИВНОГО НАВЧАННЯ

У статті поставлена проблема прогнозування ефективного навчання. Розглянуто стандартну послідовну модель прогнозування. Запропоновано удосконалену і спіральну моделі прогнозування ефективного навчання.

In articles the problem of forecasting of effective training is put. The standard consecutive model of forecasting is considered. The advanced and spiral models of forecasting of effective training are offered.

Однією з задач при організації сучасного педагогічного процесу як основи освітнього середовища є необхідність постійно виявляти за допомогою критеріїв якості [1][2] найбільш важливі фактори, що впливають на підвищення його ефективності [3]. Рішенню задачі підвищення ефективності навчального процесу, як складової освітнього середовища, значною мірою сприяє прогнозування як спосіб порівняння попереднього, теперішнього та майбутнього рівнів ефективності і оцінювання оптимальності вибору способів та засобів організації ефективного навчання. Проте спроби організувати визначення майбутньої ефективності навчального процесу в умовах сучасної шкільної практики вчителів дуже часто не приносять необхідного результату в зв'язку з тим, що в існуючій педагогічній теорії не має досить повної і методично вивіреної моделі прогнозування педагогічного процесу на основі сучасних засобів навчання. Тому задача розробки теоретичної моделі визначення майбутньої ефективності навчального процесу та її практичної реалізації – одна з найбільш важливих проблем організації прогнозування сучасного педагогічного процесу.

Метою даної роботи є розгляд стандартної послідовної моделі педагогічного прогнозування та дослідження її удосконаленого варіанта у виді спіральної моделі педагогічного прогнозування ефективного навчання.

Багато вчених, наприклад, В.А. Штофф, Г.П. Щедровицький й інші визначають загальнонаукове поняття моделі як аналог, схему, структуру, знакову систему визначеного фрагменту природної чи соціальної діяльності людини [4][5]. Уточнюючи концептуально-теоретичний зміст поняття моделі як об'єкта педагогічно-прогностичного дослідження, вчений Б.С. Гершунський в свою чергу, визначає педагогічну модель прогнозування як процес, що дозволяє одержати інформацію про можливі стани об'єкта навчання в майбутньому і про шляхи та терміни здійснення прогнозу цих станів [6].

Визначаючи структурний зміст педагогічної моделі прогнозування – її цілі, задачі, критерії оцінювання та уточнюючи способи, засоби і організаційні форми функціонування реального об'єкта педагогічної практики, вчені, зокрема І.В. Бестужев-Лада, Б.С. Гершунський, Я. Пруха, Т.А. Стефановська та інші, при прогностичному дослідженні пропонують використовувати послідовну модель із взаємозалежністю попереднього і теперішнього рівнів ефективності навчального процесу та визначення впливу цієї взаємозалежності на рівень ефективності майбутнього процесу навчання (рис. 1) [7][8][9].

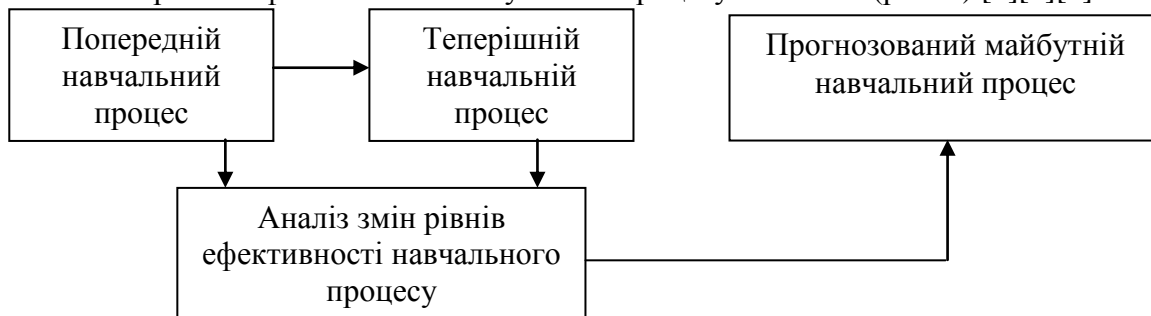


Рис. 1. Послідовна модель педагогічного прогнозування.

Застосування цієї моделі при побудові педагогічного прогнозування припускає збір інформації про стан попереднього та теперішнього навчальних процесів і визначення на основі цієї інформації стану майбутнього процесу навчання.

При багатьох позитивних якостях запропонованої моделі прогнозування, таких як: урахування закономірностей розвитку особистості учня у процесі організації його навчання і виховання; виявлення різноманітних взаємозв'язків, взаємодій і взаємозумовленості вимог навчального процесу і учбових можливостей учня в умовах попереднього і теперішнього навчальних процесів, розглянута модель, на наш погляд, володіє деяким недоліком.

При організації процесу педагогічного прогнозування майбутнього навчального процесу не враховується його передбачуваний стан ефективності. Тому на основі послідовної моделі педагогічного прогнозування, яка враховує попередній та теперішній стани навчального процесу, нами була запропонована удосконалена модель прогнозованого

навчання враховуюча і змодельований передбачуваний стан ефективності майбутнього процесу навчання [10] (рис. 2).

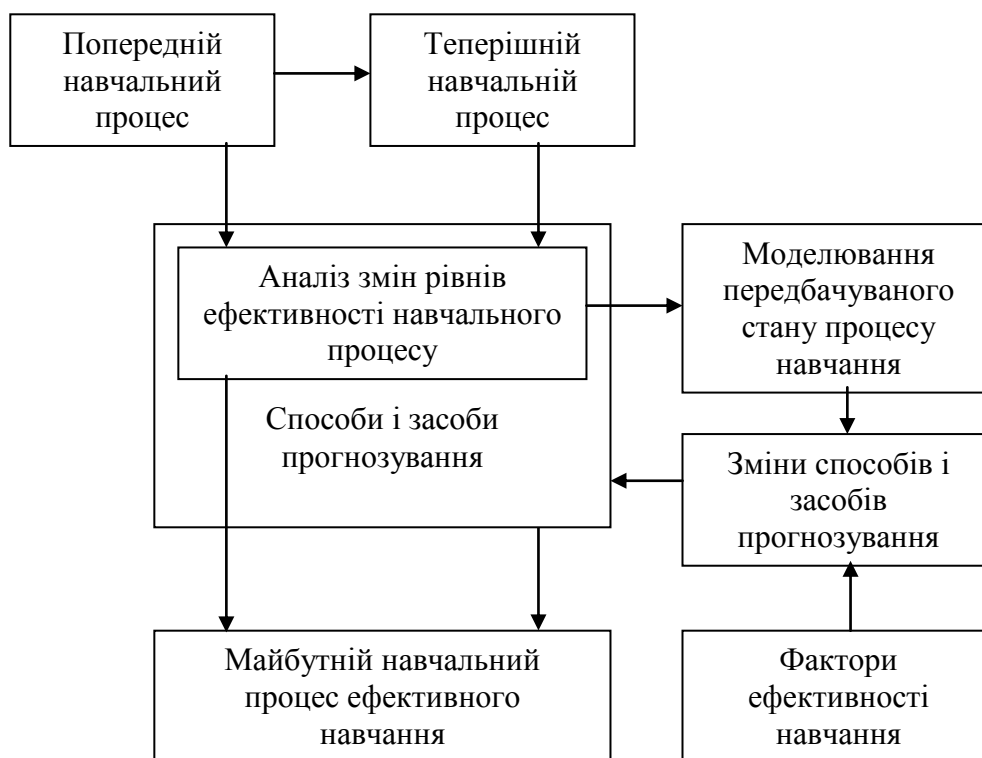


Рис. 2. Удосконалена послідовна модель педагогічного прогнозування.

Прогнозування навчального процесу на основі удосконаленої моделі може бути організовано не тільки з використанням навчальної інформації про стани попереднього та теперішнього навчання, але і дозволяє корегувати способи і засоби організації самого процесу прогнозування на основі змодельованої інформації передбачення про стан майбутнього процесу навчання. Моделювання передбачуваного стану процесу навчання організується з урахуванням змін (саморозвитку) способів і засобів прогнозування та факторів, що впливають на ефективність прогнозування цих способів і засобів, наприклад, факторів, які визначають ефективність навчання [2].

Організація процесу педагогічного прогнозування на основі послідовної моделі педагогічного прогнозування викликає також великі труднощі з урахуванням саморозвитку окремих повторюваних станів попереднього, теперішнього та майбутнього навчальних процесів, з точки зору урахування саморозвитку цих повторюваних станів та впливу на них факторів, які визначають ефективне навчання.

Розглядаючи педагогічні моделі прогнозування, з погляду їх ефективності, важливо визначити поняття ефективного прогнозування процесу навчання. Вченими ефективно прогнозування розглядається з різних точок зору, наприклад, як: прогнозуванні ефективності освітнього середовища (М.А. Коноплев) [11], прогнозуванні ефективності уроку (Е.Н. Колодич, В.П. Герасимов, О.А. Сичев) [12; 13], прогнозування ефективності застосування методів навчання (В.І. Авраменко, С.В. Арженовський, Б.С. Гершунський, Т.В. Димова) [6; 14; 15], прогнозуванні ефективності застосування засобів навчання (І.В. Бестужев-Лада, В.В. Гузєєв) [7; 16] та інші.

У загальнонауковому значенні поняття “ефективність прогнозування” співвідноситься з поняттям “ефект”. У різних науках цей термін стає синонімом термінів “корисний результат”, “корисна дія”, що приводить до бажаного результату [3]. Виходячи з останнього значення терміну “ефект”, можна визначити і поняття “прогнозування ефективного навчання”.

Прогнозування ефективного навчання, з нашої точки зору, – це якісний прогноз майбутніх результатів у навчанні. Причому ефективність такого прогнозування завжди тісно зв'язана з оптимальністю [17], тобто оптимальними результатами прогнозування. Виходячи з цього, можна говорити про те, що ефективні результати прогнозування можуть бути тільки в тому випадку, коли і способи, засоби і організаційні форми прогнозування є найбільш оптимальними. Таким чином, прогнозування ефективного навчання є похідною якістю оптимізації способів прогнозування.

Для підвищення якості та оптимальності прогнозу ефективного навчання на основі удосконаленої моделі педагогічного прогнозування нами пропонується нова спіральна модель педагогічного прогнозування (рис. 3).

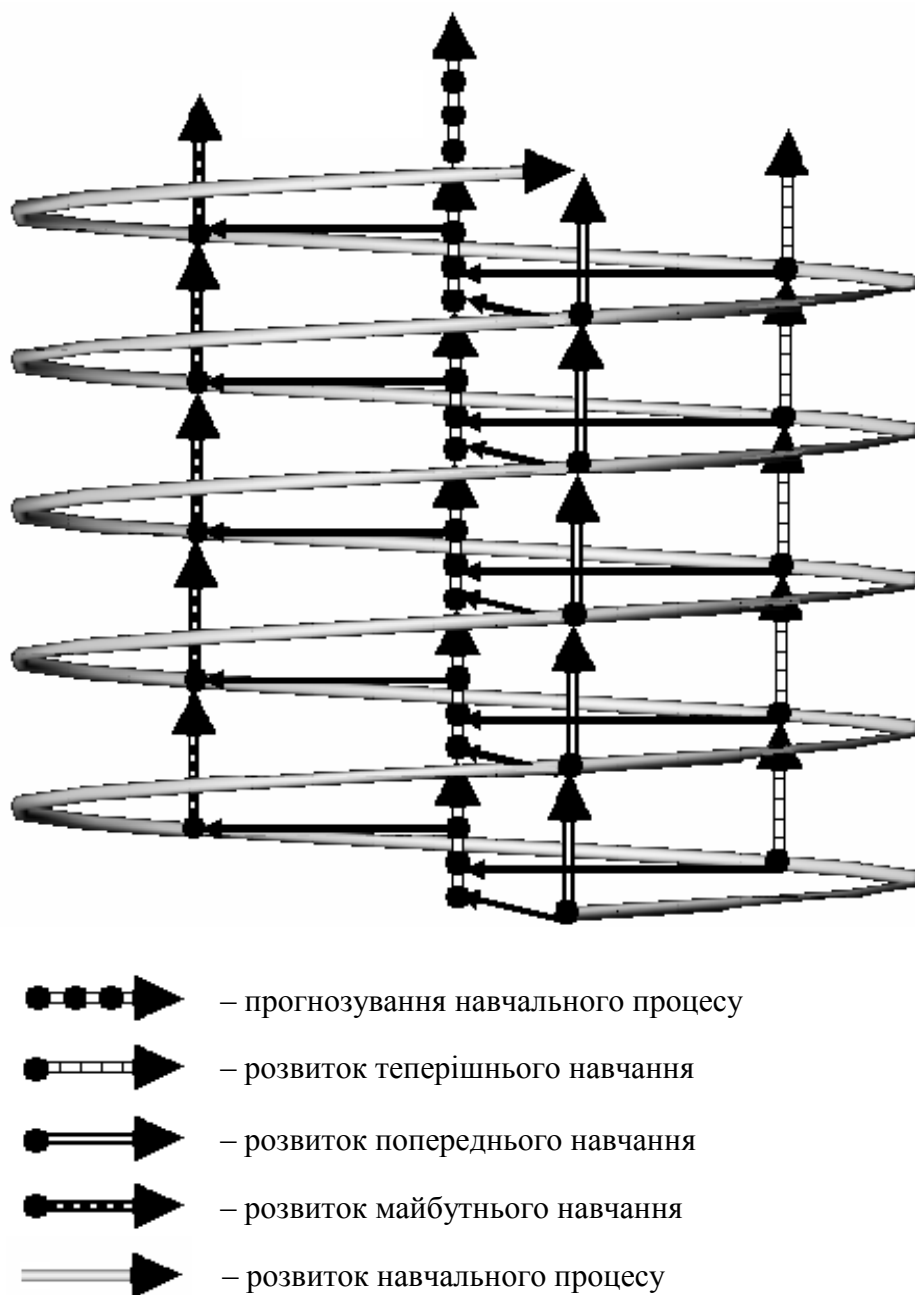


Рис. 3. Спіральна модель педагогічного прогнозування ефективного навчання.

Використання запропонованої спіральної моделі в педагогічному процесі дозволить, на наш погляд, доповнити послідовну модель педагогічного прогнозування можливістю відстеження змін навчального процесу на кожному новому рівні його розвитку – спіральному витку об'єктних відповідностей повторюваних станів процесу навчання. Де під об'єктними відповідностями ми будемо розуміти кожен наступний розвиток (прогресивний чи регресивний) деякої відповідної характеристики процесу навчання, наприклад, його ефективності.

Застосування спіральної моделі прогнозування процесу навчання дозволить, на наш погляд, найбільш ефективно організувати урахування всіх змін педагогічного процесу та впливу на ці зміни об'єктивних факторів ефективності навчання, прогнозувати розвиток як самого педагогічного процесу так і впливу факторів ефективності на навчальний процес.

При організації педагогічного прогнозування на основі запропонованої нами спіральної моделі постійно відслідковуються зворотні зв'язки корекції процесу прогнозу. Прогнозування ефективного навчання, в цьому випадку на основі спіральної моделі дозволяє проводити повний порівняльний аналіз усієї сукупності розвитку повторюваних етапів попереднього, теперішнього і майбутнього процесів навчання, якісних змін рівнів ефективності кожного з цих процесів (попереднього, теперішнього і майбутнього) та оптимальності застосування способів, засобів та організаційних форм прогнозування на кожному етапі та рівні з урахуванням їх складних взаємозв'язків (рис. 4).

Спираючись на вищевикладене, можна говорити, що прогнозування ефективного навчання – це визначення ступеня близькості до прогнозу дійсності педагогічного процесу, до найбільш необхідного прогнозованого результату навчання, тобто характеризування відношення між рівнями (станами) етапів деякої навчальної діяльності (попереднього і теперішнього навчальних процесів), способами прогнозування і його кінцевої або заданої цілі (майбутнім процесом навчання). З цієї позиції прогнозування ефективного навчання можна вважати визначенням мір послідовних якісних змін ефективності від попереднього навчального процесу до теперішнього і від теперішнього до майбутнього.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Луценко Е.В., Лаптев В.Н, Третьяк В.Г. Прогнозирование качества специальной деятельности методом подсознательного (подпорогового) тестирования на основе семантического резонанса // Материалы II межвузовской научно-технической конференции. – Краснодар: КВИ, 2001. – С.127-128.
2. Подласый И.П. Теоретические проблемы дидактического прогнозирования. Автореферат дисс. ... докт. пед. наук. – К., 1977. – 152 с.
3. Прокопенко І.Ф., Євдокимов В.І. Педагогічні технології: Навч. посібник. – Харків: Колегіум, 2005. – 224 с.
4. Штофф В.А. Понятие модели в современной науке // Некоторые вопросы диалектического материализма. – Л., 1963.
5. Щедровицкий Г.П. Модели и моделирование в проектировании систем “человек-машина” (1980) // Вопросы методологии. – 1991. – № 4. – С.3-9.
6. Гершунский Б.С. Педагогическая прогностика. Методология, теория и практика. – К.: Вища школа, 1986. – 198 с.
7. Бестужев-Лада И.В. Рабочая книга по прогнозированию. – М.: Мысль, 1983. – 300с.
8. Гершунский Б.С., Пруха Я. Дидактическая прогностика. – К.: Вища школа, 1979. – 240 с.
9. Стефановская Т.А. Классный руководитель: Функции и основные направления деятельности. – М.: Издательский центр “Академия”, 2006. – 192с.
10. Кошелев М.В. Модель прогнозованого навчання // Педагогіка та психологія: збірник наукових праць. – Харків: ХНПУ, 2005. – Вип. 27.
11. Коноплев М.А. Прогнозирование приоритетных проблем и направлений научных исследований по педагогике высшей военной школы: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1992. – 182 с.
12. Колодич Е.Н. Формирование прогнозирования в процессе решения учащимися практических задач: Дис. ... канд. психол. наук. – Минск, 1992. – 172 с.
13. Герасимов В.П., Сычёв О.А. Индивидуальные особенности прогнозирования в зависимости от силы нервной системы // Многомерный мир человека как предмет психологического исследования: Материалы IV региональной школы молодых ученых (28 января – 2 февраля 2002 г.) – Бийск: НИЦ БПГУ им В.М. Шукшина, 2002. – С. 61-71.
14. Авраменко В.І. Методи і моделі прогнозування: Методичні вказівки для студентів економічного факультету заочної форми навчання. – Дніпродзержинськ, 2000. – 28 с.
15. Дымова Т.В. Обучение будущих учителей педагогическому прогнозированию: Дис. ... канд. пед. наук. – Астрахань, 1998. – 188 с.
16. Гузеев В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология. – М.: Народное образование, 2000. – 240 с.
17. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.

УДК 378.147

І.М. Лапшина

ВПРОВАДЖЕННЯ ГРУПОВИХ ФОРМ НАВЧАННЯ У ЛІНГВОДИДАКТИЧНУ ПІДГОТОВКУ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті аналізується досвід впровадження інтерактивних організаційних форм на заняттях з методики викладання нерідної (російської) мови, значення й особливості підготовки майбутнього вчителя до застосування нетрадиційних прийомів у мовно-мовленнєвому розвитку молодших школярів.

In article experience of realization of interactive organizational forms on employment by a technique of teaching of nonnative (Russian) language, value and features of preparation of the future teacher to application of no conventional receptions in speech development of younger schoolboys is analyzed.

Постановка проблеми. Система освіти в Україні покликана сприяти реалізації найважливіших завдань соціально-економічного й культурного розвитку кожної окремої особистості та суспільства в цілому, оскільки саме навчальні заклади готують підрастаюче покоління до активної діяльності в різних галузях економічного, культурного, політичного життя суспільства. Роль вищої школи як базового ступеня професійної підготовки надзвичайно важлива. Спроможність закладу освіти досить гнучко реагувати на запити суспільства, зберігаючи при цьому набутий позитивний досвід, в наш час має неабияке значення.

Майбутній вчитель реформованої національної школи має вирізнятися такими якостями:

- уміти критично мислити та самостійно вирішувати різноманітні проблеми, тобто застосовувати отримані знання для розв’язання професійних проблем;
- володіти творчим мисленням й багатим мовленням, розуміти цінність гуманітарних знань;
- розвивати навички самостійної роботи з інформацією (її набуття, переробки, якісного зберігання, ефективного застосування).

Отже, в ході опанування лінгводидактичних дисциплін студентам важливо навчитися швидко адаптуватися до можливих змін у процесі мовно-мовленнєвої підготовки молодших школярів, при цьому самостійно набуваючи необхідних компетентностей, вміло застосовуючи їх на практиці для розв’язання різноманітних мовно-комунікативних проблем; нетрадиційно, критично мислити, вміти передбачити ймовірні труднощі в мовній освіті та мовленнєвому розвитку учнів, шукати шляхи раціонального вирішення проблемних ситуацій, впроваджуючи сучасні освітні технології; чітко усвідомлювати, де і яким чином набуті лінгводидактичні знання можна ефективно використати; бути спроможними генерувати нові педагогічні ідеї. Для цього майбутнім учителям важливо бути комунікабельними, контактними у різних соціальних групах; вміти співпрацювати разом із різними групами вихованців, запобігаючи виникненню конфліктних ситуацій, розумно виходячи з них.

Зв’язок проблеми з важливими завданнями освіти. Інтерактивне навчання покликане допомогти у якісних змінах лінгводидактичної підготовки студентів вищих навчальних закладів, адже в центр уваги педагога потрапляє особистість вихованців, їхні інтереси, освітні запити, рівень домагань. Гуманістична освітня модель *вихованці – засоби навчання – педагог* має замінити традиційну модель *педагог – засоби навчання – вихованці*. В умовах особистісно орієнтованого навчання педагог здійснює іншу функцію: він вже не є найбільш компетентним джерелом інформації, а має виступати організатором самостійної активної пізнавальної діяльності студентів, компетентним консультантом, помічником. Репродуктивна освітня модель підготовки спеціаліста передбачала творче копіювання студентами знань й умінь викладача. Тепер викладач і студенти стають рівноправними суб’єктами навчально-виховного процесу, партнерами. Зникають студентські страхи перед авторитетним педагогом (він це знає, а я – ні), звільняється енергія для коментування власної позиції, яку в групі за будь-яких обставин не визнають заздалегідь неправильною.

На зміну фронтальній активно приходять групові форми роботи. Тепер об’єктом педагогічного впливу стає не окремий студент, а групи змінного складу (4-6 осіб). У ході групового розв’язання педагогічної ситуації студенти виявляють більшу активність, адже співпрацюють з подібними за рівнем професійної підготовки, до їхньої пропозиції обов’язково прислухаються (хоча б вона буде виголошена). Від повноцінної розумової роботи всіх учасників групи залежить колективний результат навчальної діяльності й

власний рівень компетентності кожного. В групі кожний навчається і одночасно навчає інших. На нашу думку, це адекватна форма професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів.

Загальний аналіз досліджень і публікацій з проблеми. Навчання у співробітництві (cooperative learning), навчання в малих групах використовувалося в педагогіці досить давно. Ідея навчання в групах належить до 20-х років ХХ століття, проте активна розробка технології спільного навчання в малих групах розпочалася лише в 70-х роках. Ця освітня технологія є важливим елементом прагматичного підходу до освіти у філософії Дж.Дьюї. Перші відзиви про результативність цієї технології з'явилися в кінці 70-х – початку 80-х років у педагогічних виданнях різних країн світу (Велика Британія, Канада, Західна Німеччина, Австралія, Японія, Ізраїль), але основна ідеологія навчання у співробітництві була детально розроблена групами американських педагогів з університету Джона Хопкінса (Р.Славін, 1990), університету Міннесота (Р.Джонсон та Д.Джонсон, 1987) та групою Дж.Аронсона (Каліфорнія, 1978) [1: 17].

Зауважимо, що американська та європейська моделі технології дещо різняться, оскільки в Америці навчання у співробітництві більшою мірою націлене на формування спеціальних компетентностей, передбачених навчальними програмами. В європейському трактуванні таке навчання асоціюється з проектною діяльністю на заняттях, з організацією дискусій. Обидва варіанти технології, на нашу думку, успішно доповнюють одне одного, готуючи суб'єктів освіти до власне проектною діяльності.

Навчання у співробітництві визначається у світовій педагогічній науці як найбільш успішна альтернатива традиційним методикам. Впровадження цієї технології активно розгортається у навчальних закладах країн Європи, Америки, Східної Азії. Слід зауважити, що метою навчання у співробітництві є не лише оволодіння кожним студентом компетенціями навчальної діяльності на рівні, що відповідає його індивідуальним властивостям розвитку. Важливий також і ефект соціалізації, формування комунікативних компетентностей, що надзвичайно важливо для лінгводидактичної підготовки спеціаліста початкової школи. Майбутні педагоги вчать разом працювати, вчитися, творити, бути готовими прийти на допомогу. Практично всі науковці, які використовують навчання у співробітництві, відзначають, що їхні вихованці стають друзями не тільки на час виконання спільних навчальних завдань на занятті, але їхнє дружнє ставлення одне до одного, їхні симпатії й зацікавленість в успіхах інших переходять на життя поза навчальним закладом, стають якостями особистості. Пропонована технологія змушує не лише розум, але й душу активно трудитися.

В Україні підготовкою майбутніх учителів до застосування нових технологій навчання у початковій школі цілеспрямовано займаються науковці Інституту педагогіки АПН України, викладачі Уманського державного педагогічного університету ім. П.Тичини. У монографіях і посібниках, присвячених проблемам застосування інноваційних технологій в навчально-виховний процес школи І-го ступеня, зокрема Пометун О.І., Пироженко Л.В. „Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід”, П'ятакової Г.П., Глотова О.Л. „Інтерактивні методики та специфіка їх застосування у вищій школі”, Побірченко Н.С. „Підготовка майбутніх учителів до застосування нових технологій навчання у початковій малокомплектній школі”, піднімаються питання оволодіння студентами інтерактивними, інформаційними, інтеграційними й іншими технологіями [2: 2].

Зміст експериментальної роботи. На практичних заняттях з методики викладання російської (нерідної) мови у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського також активно впроваджуються групові форми лінгводидактичної підготовки майбутніх учителів. Ми поступово навчали третьокурників взаємодіяти у групі з будь-яким партнером або партнерами (не лише із здібними в мовленнєвому плані студентами); працювати активно, відповідально ставлячись до доручення (будь-яка навчальна задача має бути вирішена); коректно й доброзичливо спілкуватися з членами групи (уважно вислуховувати, ввічливо заперечувати, аргументовано не погоджуватись,

дякувати за цікаву інформацію, ідею); виробляти почуття відповідальності не лише за власні успіхи, але й за успіх усієї групи; усвідомлювати, що спільна робота в групах – серйозна й відповідальна праця.

Разом із студентами сформулювали правила навчання у групі: *одне завдання на групу, одне захоплення на групу, обов'язковий раціональний розподіл ролей в групі*. Викладач набув нову, не менш важливу для навчального процесу роль організатора самостійної пізнавальної, дослідницької, творчої діяльності вихованців. Його завдання більше не полягало в передачі суми знань й досвіду, створеного людством. Він мав допомогти бажаним самостійно знаходити корисні лінгводидактичні знання, критично їх оцінювати, робити висновки, аргументувати їх, використовуючи необхідні факти, розв'язувати мовно-комунікативні проблеми. За такого підходу до навчання матеріалу лише підручника (посібника) та пояснень викладача виявилось замало. Самостійна пошукова робота над мовною або методичною проблемою стала нормою, звичним й пріоритетним заняттям. Індивідуальна самостійна робота – спільна робота в групах – фронтальне обговорення – такий логічний зв'язок пізнавального процесу при впровадженні технології співробітництва.

Групи змінного складу вирішували такі навчально-пізнавальні задачі з лінгводидактики:

- осмислення та засвоєння майбутніми вчителями базових понять (джерела розвитку методичної думки, засоби навчання мови, форми організації навчальної і мовленнєвої діяльності молодших школярів, класифікація методів навчання мови, види двомовності, завдання і зміст мовленнєвих ситуацій);
- формування умінь користуватися академічними курсами методики та додатковою методичною літературою (навчальні посібники різних авторів, хрестоматії з методики російської мови, періодичні видання);
- розвиток інтелектуальних умінь студентів ВНЗ (прогнозування педагогічних ситуацій при вивченні мовного матеріалу, формулювання методичних рекомендацій щодо запобігання труднощів мовно-мовленнєвої роботи).

Вирішуючи групові завдання, студенти факультету підготовки вчителів початкових класів детально ознайомилися з історією розвитку методики навчання мови (методичні праці Ф.Буслаєва, І.Срезневського, К.Ушинського, Л.Толстого, Д.Тихомирова та сучасних лінгводидактів), позитивним досвідом вчителів початкових класів (С.М.Лисенкової, С.Л.Рябцевої, Є.М.Потапової, С.П.Логачевської, Н.С.Вітковської, С.І.Гін та вчителями Вінниччини), змістом програми з російської мови для початкової школи, критеріями оцінювання навчальних досягнень молодших школярів.

З цією метою використані такі види навчальної діяльності студентів: *ознайомлення з лінгводидактичним матеріалом* (коротке пояснення в домашній групі кожним із студентів одного з питань теми; постановка членами групи проблемних запитань до теми заняття та прогнозування ходу їх розв'язання; огляд науково-педагогічної літератури; представлення методичних ілюстрацій до базових понять теми); *закріплення опанованого матеріалу* (робота в групі над створенням опорного конспекту теми; фронтальне обговорення результатів групової роботи; підсумкове тестування для визначення рівня осмислення нового лінгводидактичного матеріалу); *застосування нового матеріалу для вирішення методичних проблем* (підготовка до попереднього тестування, творче оформлення результатів групової роботи, формулювання методичних рекомендацій для вчителів-практиків).

Висновки з дослідження. Порівняння результатів опрацювання навчального матеріалу студентами чотирьох академічних груп, які навчалися за різними технологіями, виявило суттєві переваги групового навчання. Саме груповий спосіб навчання забезпечив майбутнім учителям такі можливості:

- залучення кожного в активний пізнавальний процес, причому не пасивного набуття знань, а активної пізнавальної діяльності; застосування набутих умінь у навчально-виховному процесі школи I-го ступеня, чіткого усвідомлення, де, яким чином і з якою метою ці компетентності можуть бути використаними;

- колективної роботи у співпраці для розв’язання різноманітних проблем мовно-мовленнєвої підготовки молодших школярів, коли студентам необхідно виявити відповідні комунікативні компетентності;
- широке коло змістовного спілкування з усіма студентами академічної групи; вільного доступу до необхідної наукової та науково-популярної інформації для формування власної аргументованої позиції щодо різних аспектів професійної діяльності, можливості її всебічного дослідження;
- постійного випробування власних інтелектуальних зусиль для вирішення проблем мовної освіти і мовленнєвого розвитку молодших школярів засобами нерідної мови, уміння вирішувати педагогічні ситуації спільними зусиллями, виконуючи різні соціальні ролі (генератор ідей – опонент – організатор колективної роботи).

ЛІТЕРАТУРА:

1. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие для студентов педвузов / Под ред. Е.С.Полат. – М.: ИЦ „Академия”, 2003.
2. Підготовка майбутніх учителів до застосування нових технологій навчання у початковій малокомплектній школі: Монографія / За заг. ред. Н.С.Побірченко. – К.: Науковий світ, 2004.

УДК 37. 035. 91

Н.В. Мараховська

ЛІДЕРСЬКА ПОЗИЦІЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

Статтю присвячено лідерській позиції вчителя початкових класів, яку він повинен прийняти у відношенні до себе, оточуючих та виховувати лідерів серед учнів. На сьогодні вчитель має виконувати, окрім традиційних ролей організатора та інформувача, нові, поки що мало засвоєні лідерські ролі та функції. Від вірного вибору ним певного стилю поведінки та успішного виконання ролі залежить ефективність навчання.

The article highlights the problem of leader's position that should be adopted by the primary teacher. He is to develop his pupils as leaders, thus, performing not only traditional roles of an organizer and informer, but also new leader's roles and functions. Effectiveness of education process depends on teacher's right choice of behaviour style and successful role performing.

Стрижнем сучасної професійної підготовки конкурентноспроможних, мобільних, інтелегентних молодих людей є формування їх компетенції. В контексті сучасної педагогіки доцільним є розгляд питань становлення професійно-педагогічної компетенції, сутність якої полягає в оволодінні майбутніми педагогами структурою педагогічної діяльності, формуванні педагогічної майстерності, розвитку особистісної “Я”-позиції на основі сформованості позитивних якостей, до яких відносяться і лідерські якості. Проблема формування лідерських якостей особистості вивчалася вітчизняними й зарубіжними дослідниками в соціологічному, психологічному, політичному, управлінському аспектах, але в педагогічному аспекті бракує досліджень щодо формування лідерської позиції педагога як невід’ємної складової професійної компетенції [1;2; 4; 5; 6].

Метою нашого дослідження є вивчення питань формування лідерської позиції майбутнього вчителя початкових класів як складової професійної компетенції, а завданнями є аналіз лідерських якостей педагога, ролей, функцій, стилів, які виконує вчитель у професійній діяльності.

Як свідчить аналіз спеціальної літератури з питань вивчення лідерства, до лідерських якостей особистості дослідники відносять фізіологічні, психологічні й особистісно-професійні якості. Ці якості утворюють “харизму” лідера, яка виражається у професійному

впливі на інших. При харизматичному лідерстві спрацьовує принцип доміно, тобто, починаючи з малого, процес швидко поширюється на оточуючих. Іншими словами, якості такого лідера справляють враження і мають тенденцію поширюватись на більшість підлеглих. На нашу думку, успішність самореалізації педагога-лідера у професійній діяльності обумовлена комплексом його якостей, до яких входить гуманістична спрямованість діяльності, професійні знання, професійні здібності та вміння, психологічні риси. Комплекс цих якостей сприяє формуванню професійно-лідерських вмінь, серед яких можна виділити організаторські, комунікативні, аналітичні, проєктивні, прогностичні, інструментально-прикладні, креативні. Гармонійний розвиток якостей та вмінь педагога визначає його як харизматичного лідера, який бачить в кожному з учнів особистість, а вони одержують від нього стимуляцію, беруть інтелектуально привабливі і заражаючі їх ідеї. Педагог-лідер завдяки своїм якостям залучає оточуючих у власний світ; вони одержують емоційне задоволення від того, що працюють з такою людиною. Американський психолог В.Критсоніс вважає, що бути харизматичним лідером – значить володіти етичними цінностями і розвивати в собі моральні якості, які виявляють позитивний і благодійний ефект на спілку чи товариство. Це значить поєднувати владу з високими моральними нормами. Етична позиція педагогів може створювати гуманну атмосферу і покращувати якість навчання [5].

Як відомо, у 50-ті роки ХХ століття Р.Бейлзом та Ф.Слейтером було виділено дві фундаментальні лідерські ролі: ділового, інструментального лідера та експресивного, емоційного лідера. Ці ролі пов'язувалися з різними ситуаціями та аспектами групового функціонування: інструментальний лідер виконував дії, спрямовані на вирішення групового завдання; емоційний лідер регулював міжособистісні відносини в групі. З часом рольова диференціація лідерства значно розширилася. Зарубіжними та вітчизняними вченими створювалися різноманітні класифікації лідерів, наприклад, за ступенем активності, за характером діяльності, за стилем спілкування, за сферою відносин (Б.Паригін). Кожна роль лідера стала пов'язуватися з певним стилем його поведінки. Так, крім традиційних авторитарного, демократичного та ліберального стилів виділяють консультуючий, партнерський, підтримуючий, груповий, переконуючий, стиль, орієнтований на досягнення та ін. Узагальнюючи досвід вчених з питань лідерства, можна виділити такі функції лідера: інформаційну, адміністративну, стратегічну, експертно-консультативну, комунікативно-регулюючу, дисциплінарну, виховну, соціалізацій.

Як свідчить аналіз психолого-педагогічної літератури, дослідники виділяють найрізноманітніші ролі педагога, але головним є те, яку позицію слід прийняти сучасному педагогові. На наш погляд, він повинен прийняти лідерську позицію у відношенні до себе, оточуючих та виховувати серед вихованців лідерів. Як зазначав В. О. Сухомлинський, педагог має поєднувати обов'язки вимогливого, справедливого організатора, вчителя-експериментатора, вихователя, зразка поведінки з плодотворною науково-педагогічною роботою та широким колом громадянських обов'язків. Як організатор, вчитель виконує адміністративну та регулюючу функції: створює міцний колектив учнів, як складну моральну, інтелектуальну, організаційну та трудову єдність особистостей, як “багатство індивідуальностей”, а також об'єднує колектив вчителів, як одностайців та соратників у творчих пошуках, у вирішенні великих і складних завдань. Як експериментатор, вчитель виконує інформаційну та стратегічну функції – нести багаж нового, незвіданого, незнаного, повсякчас удосконалюючи власні знання, накопичуючи досвід, застосовуючи неординарний, творчий підхід до класних та позакласних заходів, систематично працюючи над певною науково-методичною проблемою. Педагогічна взаємодія, на думку В. О. Сухомлинського, – це передусім людське спілкування. Тому відношення учнів до навчання обумовлюється у першу чергу відношенням вчителя до них, його “душевною теплотою, чуткістю, людяністю прикладом та переконанням” [3: 181]. Вчитель також має бути громадянином і так наближати до життя процес навчання, щоб уся громада бачила його користь і шанувала таке навчання й особистість вчителя. Успішне виконання педагогом своїх ролей та функцій

можливе за існування таких умов: сформованості професійної компетенції, створення учням ситуації успіху, організації педагогічної взаємодії. Необхідно зазначити, що вчитель має виховувати лідерів і серед учнів. Його завдання – досягти того, щоб учні позбавилися почуття своєї “неповноцінності” та постійно відчували і проявляли свою радість. Вчитель повинен створювати умови для того, щоб кожний учень переживав радість успіху та, завдяки цьому, з кожним етапом навчання піднімався на вищу ступінь свого розвитку. “Треба, щоб кожний учень піднявся на свою вершину, досяг значних успіхів, став обов’язково у чомусь першим та був при цьому зразком для інших” [3: 284].

Сучасна організація навчально-виховного процесу у початковій школі потребує зміни поведінкового стилю педагога та виконання ним, окрім традиційних ролей організатора та інформувача, нових, поки що мало засвоєних ролей та функцій, наприклад, лідерських. Ефективність навчання залежить від вірного вибору ним певного стилю поведінки та успішного виконання. Лідерська позиція педагога проявляється у виконанні наступних ролей:

1. Вчитель-контролер поєднує адміністративну функцію з функцією соціалізації, створюючи оптимальний психологічний клімат в аудиторії, надихаючи та мотивуючи учнів, при цьому не послабляючи свого контролю. Англійський педагог Д. Хармер зазначає, щоб бути лідером, педагогу необхідно оволодівати технікою організації контакту, управління спілкуванням, вміннями впливати на особистість та колектив [5: 153].

2. Вчитель-консультант виконує функції корекції та організації зворотного зв’язку. Суть останнього полягає у тому, щоб показати учням їх успіхи або невдачі у виконанні завдань та підкинути їм нові ідеї щодо вирішення їх проблем. Стиль вчителя при цьому – консультуючий.

3. Вчитель-організатор надає чіткі інструкції щодо виконання завдання, організовує діяльність учнів, забезпечує зворотний зв’язок. При цьому він може одночасно вживати декілька стилів: вказівний, груповий (підхід Врума – Яго), партнерський, консультуючий, а також стиль, орієнтований на досягнення, який передбачає постановку складних цілей разом із впевненістю у здатності учнів досягати поставлених цілей (теорія “шлях-мета” Хауза).

4. Вчитель-суфлер виконує експертно-консультативну та комунікативно-регулюючу функції: підказує, яким чином виконати те чи інше завдання або вид діяльності, коли раптом в аудиторії панує тиша і учні не знають, що робити далі. Вчитель пропонує їм ставити йому додаткові питання, коли у них самих не вистачає ідей. Також вчитель має підказати учням інформацію, яку вони забули. Стилі, які вживаються при цьому, можуть бути консультуючий або переконуючий (підхід Херсея та Бланшарда), при яких вчитель допомагає шляхом пояснення.

5. Вчитель-учасник бере участь у виконанні певних завдань. Він використовує груповий партнерський або партісіпантний стилі. Такі стилі поведінки вчителя сприяють успішному виконанню комунікативно-регулюючої функції – створити невимушену та природну атмосферу в аудиторії, надати учням можливість закріпити свої знання, спілкуючись на рівних з педагогом.

6. Вчитель-“запасний” або “мовчазний спостерігач” спостерігає за роботою учнів, але при необхідності надає допомогу, виконуючи одночасно декілька функцій: комунікативно-регулюючу, консультативну та функцію соціалізації. Але, наприклад, на початковому етапі навчання, цей стиль може бути неефективним та викликати невпевненість в учнів, тому слід використовувати його залежно від їх підготовленості [6].

7. Вчитель-наставник грає і як тренер у команді, і як запасний гравець, коли учні, наприклад, готують проект. Вчитель допомагає їм прояснити ідеї, вказує помилки, надає поради. Роль наставника об’єднує такі ролі, як організатор, суфлер, запасний. Стилі при цьому можуть бути наступними: консультуючий, вказівний та підтримуючий. Останній представляє собою орієнтований на людей підхід в моделі ситуаційного лідерства. Він передбачає дружні стосунки з учнями, увагу до їх потреб, турботу про їх успіхи.

8. Вчитель-дослідник поглиблює власні знання з предмета, виконує стратегічну та дослідницьку функції. Як зазначав В.О. Сухомлинський, педагогічна праця за своєю природою, за її внутрішньою логікою неможлива без елемента наукового дослідження. “Щоб педагогічна праця давала вчителю радість, щоб повсякденне проведення уроків не перетворилося у нудну одноманітну повинність, ведіть кожного вчителя щасливою стежкою дослідження” [3: 90].

Доречно відмітити, що рольова диференціація педагога має ситуативний характер. По мірі розвитку учнів педагог-лідер переходить від одного стилю до іншого, змінює ролі. Отже, успішність і продуктивність навчання залежать від рольової диференціації, зокрема лідерської позиції педагога, що є складовою його професійної компетенції. Основою цієї позиції є взаємодія, кооперація вчителя з учнями, тому основною функцією є комунікативно-регулююча. Перспективами подальшого дослідження даної проблеми є розробка способів формування лідерської позиції педагога.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Кричевский Р., Рыжак М. Психология руководства и лидерства в спортивном коллективе \ Р.Кричевский, М.Рыжак. – М.: МГУ, 1985. – 221 с.
2. Парыгин Б. Основы социально-психологической теории / Б.Парыгин. – М.: Мысль, 1971. – 350 с.
3. Сухомлинский В. Избранные произведения в пяти томах. Т.1 / В.Сухомлинский. – К.: Радянська школа, 1987. – 538 с.
4. Шеклтон В. Психология лидерства в бизнесе / В.Шеклтон. – С-Пб: Питер, 2003. – 222 с.
5. Harmer J. The Practice of English Language Teaching / J.Harmer – Longman, 1983. – 321 с.
6. Gattegno G. Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way / G.Gattegno – New York: Educational Solutions, 1972. – 285 с.

УДК 37.034:371

І.П. Марчук

ПРОФЕСІЙНО-МОРАЛЬНІ ЯКОСТІ СУЧАСНОГО ПРАВООХОРОНЦЯ ЯК ДОМІНАНТА УСПІШНОСТІ ЙОГО ФАХОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті обґрунтовується комплекс професійно-моральних якостей, висунутих перед працівниками правоохоронних органів МВС України сучасними соціально-економічними і політичними реаліями.

The article bases the complex of professional-moral features which are required from workers of legal institutions of Ukrainian Ministry of Internal Affairs according to modern social-economical and political realities.

В умовах складних демократичних перетворень, що відбуваються на теренах України, зниження моральної культури молодого покоління, орієнтації на європейські життєві стандарти – проблема формування професійно-моральних якостей працівників правоохоронних органів є актуальною і своєчасною. Потреба в удосконаленні моральної підготовки правоохоронців насамперед зумовлюється специфікою їхньої діяльності, суперечливістю існуючих соціально-економічних процесів, а також реальним станом її розробленості у педагогічній теорії і практиці.

Особистісні характеристики правоохоронця насамперед мають відповідати моральним вимогам, розв'язання найделікатніших питань вимагає керування тільки законом, як гаранта дотримання норм моралі й етики.

Проблеми формування моральних якостей особистості знайшли достатнє висвітлення в психолого-педагогічних дослідженнях. Так, загальнопедагогічним підходам до організації

процесу виховання присвячені роботи Б.Ананьєва, В.Алфімова, Ю.Бабанського, І.Беха, Б.Бітінаса, Л.Виготського, О.Киричука, М.Красовицького, В.Паламарчук, В.Сухомлинського; психолого-педагогічним аспектам моральної сутності особистості присвячені дослідження В.Андросюка, Л.Буєвої, Г.Ващенко, О.Гданської та ін. Соціально-психологічна природа людини, а також механізми внутрішньої її регуляції та саморегуляції висвітлено в публікаціях Л.Божович, М.Боришевського, Г.Костюка, О.Щербакова. Обґрунтування моральних норм виховання молоді знайшло відображення в роботах Г.Авдівича, К.Байші, А.Бойко, І.Мар'єнка, В.Сухомлинського та ін. Досить змістовно у психолого-педагогічній літературі представлено змістова і процесуальні сторони професійної підготовки працівників правоохоронних органів (Ю.Андрєєв, О.Баранов, В.Дяченко, С.Рубінштейн, В.Корнешук, Ю.Юрчук).

Отже, можна стверджувати, що в основному створені теоретичні і методичні передумови для розробки цілісної системи вдосконалення процесу морального виховання курсантів вищої юридичної школи. Водночас ознайомлення з практикою роботи вищих навчальних закладів МВС України показують, що рівень сформованості професійно-моральних якостей їх випускників ще не повною мірою відповідає вимогам часу. Незважаючи на достатню розробленість цієї проблеми, наявність регламентуючих документів та накопиченого досвіду підготовки правоохоронців, відкритим залишається питання моральної культури майбутніх фахівців правоохоронних органів. Однією з причин цього є відсутність науково обґрунтованої структури професійно-моральних якостей працівника правоохоронних органів з урахуванням сучасних соціально-економічних, політичних, психолого-педагогічних і демографічних вимог.

Метою статті є обґрунтування комплексу професійно-моральних якостей випускника юридичного ВНЗ МВС України.

Під професійно-моральними якостями нами розуміється система сформованих властивостей фахівця-правоохоронця, яка забезпечує свідоме гармонійне поєднання його духовного світу із зовнішнім соціальним середовищем і сприяє успішному виконанню професійних обов'язків. Визначення цього новоутворення здійснюється на основі структури особистості. Як відомо, існує багато концепцій та підходів щодо визначення останньої (М.Каган, А.Ковальов, К.Платонов, С.Рубінштейн та інші). За результатами порівняльного аналізу нами віддається перевага моделі К.Платонова [6]. Це обумовлено, зокрема, її більшою досконалістю в порівнянні з моделлю, скажімо, С.Рубінштейна, де, на нашу думку, не досить чітко визначено компонент форм відображення, який охоплює індивідуальні особливості психічних процесів, що формуються в процесі соціального життя, або А. Ковальова, у моделі структури особистості якого відсутній компонент досвіду.

За К.Платоновим у структурі особистості доцільно виокремити чотири підструктури: спрямованість особистості (моральні якості, установки, стосунки з іншими, що визначається суспільним буттям людини); досвід (знання, уміння, навички, звички, що набуваються в процесі навчання й виховання, де провідним є соціальний чинник); форми відображення (індивідуальні особливості психічних процесів, що формуються протягом соціального життя й виявляються в пізнавальній та емоційно-вольовій діяльності людини); біологічно зумовлені психічні функції особистості (типологічні властивості та особливості особистості, що великою мірою залежать від фізіологічних та морфологічних особливостей мозку).

Ключовою у структурі моральних якостей правоохоронця є підструктура спрямованості (моральні якості, мотиви, настанови, ставлення до себе на інших), яка визначається суспільним буттям людини і є основою для формування професійно-моральних якостей курсанта [5]. При цьому обґрунтування комплексу професійно-моральних якостей випускника вищої юридичної школи вимагає насамперед урахування відносно стійких характеристик, необхідних для ефективної професійної роботи кожного правоохоронця.

За результатами узагальненого аналізу зібраного статистичного матеріалу (вивчення відповідних літературних джерел та роботи відповідних ВНЗ, анкетування, бесіди, інтерв'ю викладачів, курсантів, практичних працівників ОВС) нами визначено комплекс найбільш

поширених професійно-моральних якостей у працівників системи ОВС України в соціальному, особистісному, комунікативному та інших їх аспектах.

Виявлено, що до типових професійно-моральних якостей правоохоронця відносяться такі, як принципиовість, справедливість, непримириме ставлення до злочинності, гуманізм, почуття відповідальності, неформальне ставлення до своїх обов'язків, об'єктивність, уміння встановлювати контакт з людьми, витримка, наполегливість, проникливість, доброзичливість, тактовність, чуйність. У цілому вони знаходять відображення переважно у соціальному та комунікативному аспектах професіограми правоохоронців. Зокрема, найбільш поширеними у професіограмах юридичних професій є такі якості, як ввічливість; доброзичливість; тактовність; товариськість; спостережливість, проникливість; витримка; наполегливість; уміння встановити контакт з людьми; об'єктивність в оцінці ситуації; неформальне ставлення до своїх обов'язків; підвищене почуття відповідальності; толерантність; непримиренне ставлення до злочинності; емпатія. Підвищують авторитет працівника правоохоронних органів скромність, привітність, чуйність, чесність. Ці особисті якості сприяють виконанню ними професійних обов'язків, забезпечують можливість приймати вірні рішення в процесі реалізації правових норм, виступати захисником прав й інтересів громадян.

Сукупність складових морально-професійних якостей особистості майбутнього правоохоронця, що розглядається через призму професійно-моральної культури як інтегративної властивості майбутнього співробітника правоохоронних органів, характеризується наявністю характерних для цієї професії вмінь. Зокрема, дослідницько-пошукових (застосування професійних навичок відносно інформації, необхідної для вирішення юридичних справ); реконструктивних (аналіз та узагальнення зібраної інформації з метою відтворення уявної моделі ситуації, що потребує правової оцінки); комунікативних (вміння спілкуватися з людьми, колегами, клієнтами, учасниками справи); організаційних (професійне виконання посадових повноважень, що виражається у вольових діях щодо організації власної та колективної діяльності); засвідчувальних (правильне документальне оформлення правових рішень, постанов, протоколів, вироків та ін.).

Формування професійно-моральних якостей курсанта здійснюється у результаті цілеспрямованої навчально-пізнавальної й виховної діяльності в складному процесі підготовки майбутнього спеціаліста, що передбачає раціональне використання потенційних можливостей навчальних дисциплін вищої школи, позанавчальної розвивальної діяльності курсантів, різновидів практик та науково-дослідної пошукової роботи в умовах ВНЗ. Тому технологія морального розвитку курсанта вимагає свого розгляду в контексті його психологічної готовності до свідомої професійної діяльності. Будучи багатоаспектним новоутворенням, готовність до трудової діяльності розуміється як стійкий психічний стан особистості зі сформованим комплексом якостей, що зумовлюють позитивне ставлення до трудової діяльності, можливість її творчого здійснення, а також її актуалізацію за суспільної та особистісної необхідності. Характерно, що термін "готовність" не має однозначного чіткого визначення. Так, на думку Д.Узнадзе, це установка; наявність сукупності здібностей (Б.Ананьєв), цілісна характеристика особистості (М.Левітов), складне особисте утворення (Л.Кондрашова), інтеграція властивостей особистості (В.Крутецький).

На нашу думку, найбільш прийнятним є визначення готовності, дане Н.Шевченко: це "інтегральне особистісне утворення, яке включає стійке прагнення до діяльності в певній сфері, наявність спеціальних знань, умінь, навичок, а також комплекс індивідуально-психологічних, психічних і характерологічних особливостей, які забезпечують високу ефективність їх подальшого професійного функціонування у даній сфері" [8: 86]. "Стійке прагнення" забезпечується через сформованість ієрархії соціально значущих орієнтацій, пізнавального інтересу, спрямованості на творчість, мотивації психічної готовності до професійної діяльності.

Таким чином, сукупність складових морально-професійних якостей особистості майбутнього правоохоронця має розглядатися через призму професійно-моральної культури

як інтегративної властивості майбутнього правоохоронця, що забезпечує йому ефективне виконання професійних обов'язків. Опанування відповідними якісними особистісними характеристиками вимагає використання всіх резервів вищого юридичного навчального закладу, де формування професійно-моральних якостей курсантів проходить “наскрізною” лінією всієї сукупності навчально-виховної роботи ВНЗ.

У подальшій роботі нами планується розробка комплексу показників-критеріїв та відповідного кваліметричного механізму їх оцінки. Залишаються відкритими також проблеми професійного відбору абітурієнтів вищої юридичної школи, обґрунтування системи профілактико-превентивної роботи з курсантами ВНЗ МВС України.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. – 336 с.
2. Бандурка О.М. Професійна етика працівників органів внутрішніх справ. – Харків: НУВС, 2001. – 310 с.
3. Бех І.Д. Духовні цінності у розвитку особистості //Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 124-129.
4. Вайда Т.С. Юридична деонтологія. – Херсон: ХДПІ, 1997. – 150 с.
5. Кубіцький С.О. Система оцінювання готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 /Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2002. – 208 с.
6. Платонов К.К. Структура и развитие личности /Отв. ред. А.Д.Глоточкин. – М.: Наука, 1986. – 256 с.
7. Політологія: Підручник / І.С.Дзюбка, К.М.Левківський, В.Л.Андрущенко та ін.; За заг. ред. І.С.Дзюбка, К.М.Левківського. – К.: Вища шк., 1998. – 415 с.
8. Шевченко Н.А. Формирование готовности старшеклассников к трудовой деятельности в области ЭВГ: Дис. канд. пед. наук. – К., 1994. – 153с.

УДК 373.31

О.М. Масюк

ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО СТИЛЮ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ЯК ВАЖЛИВЕ ЗАВДАННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена проблемі формування критичного стилю діяльності студентів у процесі їхнього навчання. Дослідження гносеологічних основ можливості формування у студентів критичного стилю діяльності при вивченні різних навчальних дисциплін є важливою і актуальною педагогічною проблемою.

This article present theoretical research of forming of assessment (critical style) activity of the students during the process of education.

Постановка проблеми у загальному виді та її зв'язок з важливішими науковими та практичними завданнями.

Сучасний етап розвитку вищої освіти висуває особливі вимоги до формування критично рефлексивного стилю мислення й діяльності студентів. Це пов'язано, перш за все, з тим, що головна мета рефлексії – допомогти студентам в усвідомленні майбутньої професійної діяльності. Тому важливим завданням навчання в педагогічному університеті є навчання студентів співвіднесенню бажаних професійних орієнтирів з реальністю, умінню співвіднести комплекс основних професійних якостей майбутнього вчителя із власними можливостями, розвинути їх у себе до певного рівня, здійснити співвіднесення бажаного з реальністю й прийняти адекватне рішення.

Такий рівень рефлексії не досягається, як правило, без відповідного “забезпечення” на допрофесійному етапі. На ньому ж здійснюється й закладення основи для післявузівського

етапу, коли настає період самостійної роботи та професійного самовдосконалення, коли передбачається включення механізмів самовдосконалення на основі усвідомлення спеціалістом того, що для успішної роботи йому мало знань, які він має, та бачення оптимальних шляхів їх набуття.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано вирішення даної проблеми, і на які спирається автор.

На думку педагогів і психологів (В.Болотов, В.П.Борисенков, Б.С.Гершунський, І.І.Льясов та ін.) акцент цілей освітнього процесу потрібно робити на розвитку інтелектуальних, моральних і духовних сторонах особистості, причому пріоритет зсувається на формування у молоді самокритичності й критичності, здатності приймати рішення у будь-якій ситуації. Оцінні здатності вивчалися Л.І.Мнацаканян. В останні роки дослідженням оцінної діяльності займалися такі вчені, як В.Є.Коноваленко, В.А.Кузьмін, С.А.Маврін, М.В.Селезньов та ін. У ряді досліджень відмічається залежність оцінної діяльності учнів від їх критичності (Ш.О.Амонашвілі, Т.Ю.Андрущенко, А.В.Захарова). Особливості критичного мислення студентів розглянуті у роботах О.Ф.Керимова, Л.Н.Наврузової та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття.

Не вирішеним остаточно є питання виявлення гносеологічних основ можливості формування у студентів критичного стилю діяльності при вивченні різних навчальних дисциплін. Також гостро стоїть проблема розроблення педагогічних технологій формування критичного стилю діяльності студентів – систем відповідних завдань, способів організації навчально-пізнавальної діяльності у вищих навчальних закладах.

Формулювання цілей статті (постановка завдання).

У даній статті здійснена спроба визначити напрямки формування у студентів педагогічного університету критичного стилю діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів.

Критичний стиль діяльності передбачає у своїй основі сформованість в учнів умінь і навичок своєрідного виду діяльності, яке отримало у психології й педагогіці назву рефлексивно-оцінної діяльності.

На думку М.В.Селезньова, поняття “оцінна діяльність” можна визначити як активну взаємодію людини з оточуючим світом, спрямовану на виявлення його якісної неоднорідності з точки зору наявності чи відсутності у ньому життєво важливих цінностей, а також на вибір з цих цінностей таких, які є для людини найбільш актуальними.

У психології оцінювання є одним з визначальних умов будь-якої діяльності. Здійснення людської діяльності завжди супроводжується оцінюванням, критичним ставленням до неї. У здійсненні оцінювання можна виділити (Наврузова Л.Н.) два моменти: збір даних та їх інтерпретацію. При збиранні даних людина прагне до об’єктивності, а при їх інтерпретації – до послідовного проведення аналітико-синтетичного підходу.

В основі критичного стилю діяльності людини полягає її критичне (оцінне) мислення як здатність людини аналізувати інформацію з позиції логіки й особистісно-психологічного підходу, з тим, щоб застосувати отримані результати як до стандартних, так і до нестандартних ситуацій, питань й проблем (Болотов В.).

Для критичного стилю діяльності є характерними такі уміння:

- оцінювати роботу думки (власної й чужої), всебічно перевіряти висунуті припущення, ретельно зважувати всі докази, виділяти протиріччя й логічні помилки, бути впевненим у ступені достовірності, обґрунтованості й доказовості фактів (Ліпкіна Г.І., Рибак Л.А.);
- відрізнити суттєву інформацію від несуттєвої, визначати фактичну точність тверджень, визначати надійність джерел, визначати логічну непослідовність в лінії міркування (Бейер В., Румінські Х., Енніс Р., Стар І.).

При анкетуванні студентів з приводу причин й мотивів вибору ними профілю навчання було виявлено:

- недостатє усвідомлення ними особливостей майбутньої професійної діяльності, необхідних для її успішного здійснення, здатностей, нахилів й якостей особистості;
- недостатній рівень співвіднесення власних можливостей та інтересів з тим, чим прийдеться займатися у процесі майбутньої професійної діяльності;
- часто виявляється відсутність зв'язку між обраним профілем навчання і майбутньою професійною діяльністю.

Усе це свідчить про недостатню розвинутість у студентів критичного стилю діяльності, про несформованість оцінно-рефлексивних дій.

Слід зазначити, що зміст навчальних предметів університету об'єктивно сприяє необхідності й можливості формування у студентів критичного стилю діяльності.

Серед складових критичного стилю діяльності виділяють:

- А) інваріантні по відношенню до профілю навчання;
- Б) специфічні для того чи іншого профілю.

До *інваріантних складових* віднесені такі: критичний аналіз змістових та логічних аспектів зовнішньої інформації; виявлення ступеня відповідності різних тверджень принципу достатньої підстави; виявлення у запропонованій інформації фактів, незв'язаних внутрішньо, несумісних ідей; виявлення різних логічних несумісностей; виявлення ступеня достатності аргументів, наведених при обґрунтуванні доказів.

Інваріантні складові критичного стилю діяльності повинні бути конкретизовані й доповнені так званими *профільними*, що відбивають специфіку різних навчальних профілів. Так, для студентів фізико-математичного профілю до “додаткових” складових критичного стилю діяльності слід віднести: виявлення факторів й умов, які впливають на протікання досліджуваних явищ, зокрема тих, що не враховуються в різних твердженнях та висновках, що є у зовнішній інформації (текст підручників, лекцій і т.п.); визначення ступеню значущості як наведених, так і відсутніх в поданій інформації умов і факторів; уміння у процесі критичного аналізу знайти такі ситуації, в яких первісно висунуті фактори втрачають свою значущість, а первісно незначущі стають вагомими; уміння спростовувати те чи інше часткове твердження шляхом співвіднесення його з більш загальними положеннями, законами.

Складовими критичного стилю діяльності студентів гуманітарного профілю є: підвищений ступінь усвідомлення важливості тих чи інших наукових положень у самих різних аспектах людського життя; уміння всебічно оцінювати наукові досягнення як джерел і рушійних сил суспільного прогреса, також з точки зору гуманістичних цінностей (добро-зло, правда-неправда, користь-шкідливість і т.ін.).

Серед шляхів формування у студентів критичного стилю діяльності, оцінного мислення на підставі сучасних досліджень (Тарасова М.А., Веретеннікова Г.Є., Ломакіна І.С. та ін.) можна виділити такі:

1) активне включення студентів у відповідним чином організовану навчально-пізнавальну діяльність, що досягається шляхом використання різних типів навчальних завдань (на виявлення логічної коректності того чи іншого твердження, на виявлення правомірності тих чи інших причинно-наслідкових зв'язків, на правомірність ототожднення або протиставлення висловів і т. ін.) (Тарасова М.А.);

2) систематичне включення студентів у різні діалогові форми роботи (семінари, диспути, ділова гра, групові форми роботи та ін.) (Кузьмін В.А., Тарасова М.А.);

3) навчання студентів умінню правильно формулювати власні оцінні судження (усно і письмово), чітко виражати оцінне відношення до змісту і форми висловлення (власного і чужого) (Наврузова Л.Н.).

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

У своїй сукупності складових критичний стиль діяльності, в основі якого розуміється система психічних станів, процесів та властивостей, спрямованих на продуцію оцінки, є край низьким і явно недостатнім у студентів для успішного здійснення ними навчальної та майбутньої професійної діяльності.

Професійна рефлексія у більшій мірі “упорядкована” змістом й обставинами діяльності спеціаліста і це вимагає висунути завдання формування критичного стилю діяльності студентів педагогічного університету як одного з важливіших завдань вузівської освіти та звернутися до пошуку спеціальних технологій формування певного набору якостей, що у сукупності представляють критичний стиль діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Болотов В., Спиро Д. Критическое мышление – ключ к преобразованиям школы // Директор школы. – 1995. – №1. – С.67-73.
2. Ильенков Э.В. Школа должна учить мыслить // Наука и жизнь. – 1984. – №8. – С.14-20.
3. Реан А.А. Рефлексивно-перцептивный анализ в деятельности педагогов // Вопросы психологии. – 1990. – №2. – С.77-82.
4. Селезнёв Н.В. Развитие оценочной деятельности учителя и учащихся в учебно-воспитательном процессе: Дис. ... д-ра пед. наук. – Борисоглебск, 1997. – 280 с.

УДК 378:908:370

В.В. Матіяш

РОЛЬ ЕТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Стаття присвячена етичній підготовці сучасного вчителя.

The article is dedicated to ethnical professional training of a modern teacher.

Сучасний світ переживає гострі проблеми свого розвитку. Це стосується не стільки соціально-економічної, політичної сфери, скільки морально-духовної. Важлива роль у їх розв'язанні належить освіті, зокрема педагогові. Цілком логічно, від рівня етичного розвитку вчителя значною мірою залежить моральне здоров'я нації, її прогресивні розвиток, щасливе майбутнє. Педагог своєю натхненною працею покликаний гуманізувати внутрішній світ підростаючого покоління, стверджувати ідеали добра, справедливості, милосердя, любові.

Проблема формування моральних якостей вчителя, його етичної підготовки як факторів його майбутнього професійного зростання розглядалися ще у працях Арістотеля, Марка Фабія Квінтіліана, а також Я.А. Коменського, Й.Г. Песталоцці, Й.Ф. Гербарта, Я. Корчака, К. Ушинського, Б. Грінченка, А. Макаренка, В. Сухомлинського, Г. Ващенко, С. Русової, Я. Чепіги й інших зарубіжних та українських учених минулого і сучасності.

Останнім часом в українській педагогічній науці помітно активізувалися наукові дослідження проблеми етичної підготовки майбутніх учителів. Аналіз останніх наукових публікацій дозволяє виділити такі:

- обґрунтування суті та змісту педагогічної моралі, її місця і функцій в навчально-виховному процесі і формування особистості майбутнього професіонала (А. Бойко, В. Наумчик, Є. Савченко, З. Пак, Л. Шевченко та інші).
- розробка змісту, функцій та принципів педагогічної етики у системі професійного становлення майбутнього педагога (Е. Грішин, Н. Мацуй, В. Писаренко, І. Писаренко, І. Чернокозов та інші).
- окремі аспекти етичної підготовки майбутніх учителів-професіоналів (Д. Балдинюк, О. Барбіна, О. Гармаш, Л. Хоружа та інші).

Значна частина досліджень цієї проблеми зроблена російською педагогічною наукою (М. Левіна, К. Левітан, В. Моралов, В. Сітаров, А. Шемшурина та ін).

Однак, на нашу думку, духовний потенціал педагогічної етики залишається ще багато в чому нереалізованим. Більше того, поширюється тенденція до скорочення або вилучення цього курсу з навчального плану. Така ситуація непокоїть не лише педагогів, але й учнів, студентів. Між тим, увага до педагогічної етики зростає у багатьох державах, освітніх системах. Центри прикладної етики потужно працюють майже у кожному європейському університеті, в тому числі в університетах США. У Франції національний комітет етики.

Мета статті полягає у дослідженні можливостей навчально-виховного процесу у педагогічному вузі з метою етичної підготовки вчителя як фактору його професійного розвитку.

Відомо, педагогічна етика як наука вивчає закономірності розвитку моральної свідомості вчителя, специфіку прояву загальних норм моралі в умовах професійної педагогічної діяльності, визначає характер взаємовідносин учасників педагогічного процесу, розкриває моральну і соціальну суть якостей особистості вчителя-професіонала при виконанні своїх професійних обов'язків.

Такі принципи педагогічної етики, як гуманізм професійної діяльності вчителя, творчий характер професії пов'язані не лише з індивідуальністю учня, а й з індивідуальністю самого вчителя; колективізм, який проявляється в єдності дій педагогів по відношенню до учнів, багатством морального змісту педагогічної діяльності, – визначають загальний напрямок професійної діяльності вчителя, виступають критерієм для визначення всіх норм і правил його поведінки, умовою морального спрямування особистості [2].

Розглядаючи проблему підготовки вчителя через призму педагогічної етики, ми дійшли висновку, що її слід розглядати через певні етапи.

1. Знайомство з особливостями педагогічної професії, елементами педагогічної моралі, актуалізація емоційного та інтелектуального потенціалів (“Вступ до спеціальності”, “Педагогіка”).
2. Ознайомлення із нормативними засобами педагогічної професії та їх усвідомлення, формування етико-педагогічних цінностей, становлення власних етичних поглядів, норм і правил педагогічної діяльності (“Педагогічна етика”).
3. Удосконалення педагогічних умінь і навичок на етичній основі, гнучкість і варіативність дії (“Педагогічна майстерність”, активна педагогічна практика) [1].

Зазначимо, що вище вказана поетапність підготовки майбутнього фахівця забезпечить найвищий рівень його професійно-етичного розвитку.

Цілком логічно, що стрижнем етичної підготовки майбутніх учителів виступає курс “Педагогічна етика”. Вважаємо за необхідне зупинитись на змісті програми курсу, враховуючи вимоги Болонської угоди.

Курс: Підготовка бакалаврів	Напрямок, спеціальність, освітньо-кваліфікаційний рівень	Характеристика навчальної дисципліни
Кількість кредитів, відповідних ECTS: 1 Модулів: 2 Змістових модулів: 3 Загальна кількість годин: 36 год. Тижневих годин: 2 год.	Шифр та назва напрямку: 0101. Педагогічна освіта Шифр та назва спеціальності: 6.010102 Педагогіка і методика початкової освіти Освітньо-кваліфікаційний рівень: бакалавр	Обов'язкова Рік підготовки: 3 Семестр: 6 Лекції (теоретична підготовка): 8 год. Семінари: 10 год. Самостійна робота: 9 год. Індивідуальна робота: навчальний проект (ІНДЗ). Кількість годин: 9 год. Вид контролю: залік

Мета: теоретичне і практичне оволодіння майбутніми вчителями початкових класів основами педагогічної культури; формування педагогічної компетентності як необхідної складової професійно-педагогічної компетентності.

Змістовий модуль I. Педагогічна етика як наука. Професійно-етичні вимоги до вчителя.

Тема 1. Педагогічна етика як наука. Професійно-етичні вимоги до вчителя.

Педагогічна етика як наука. Принципи педагогічної етики. Історичний огляд етико-педагогічних ідей в історії вітчизняної та зарубіжної педагогічної думки. Взаємозв'язок педагогічної етики з поняттями “мораль”, “духовність”, “педагогічна культура”.

Педагогічна праця та її особливості. Функції педагогічної праці. Аспекти педагогічних фактів, які потребують морального регулювання.

Педагогічна мораль та її критерії.

Педагогічна норма.

Професійно-етичні вимоги до вчителя: професійно-етичні вимоги до особистості, яка обирає професію “вчитель”; професійно-етичні вимоги до особистості, яка обрала професію “вчитель”. Кодекс професійної етики вчителя початкових класів.

Змістовий модуль II. Основні правила і норми поведінки вчителя у різних системах спілкування.

Тема 2. Моральні стосунки у системі вчитель-учень.

Педагогічне співробітництво у системі стосунків: вчитель-учень.

Вчителі-новатори про спілкування у сфері вчитель-учень.

Педагогічні функції моральних стосунків учитель-учень. Протиріччя у даній системі. Принципи та норми взаємовідносин вчителя і учнів у школі, їх характеристика.

Моральна позиція вчителя як основа правильних взаємовідносин вчителя і учнів.

Тема 3. Моральні стосунки у системі вчитель-батьки учнів.

Необхідність співробітництва вчителя і батьків учнів. Причини протиріч між учителем і батьками учнів.

Принципи, що визначають основні напрямки в діяльності і поведінці вчителя стосовно батьків. Моральні норми, що регулюють ці стосунки, їх характеристика.

***Тема 4. Моральні стосунки: вчитель-учительський колектив;
учитель-адміністрація школи.***

Специфіка моральних відносин у вчительському колективі. Протиріччя, що виникають між членами педагогічного колективу. Основний моральний принцип та норми, що регулюють поведінку вчителя у вчительському колективі.

Псевдоколективізм як негативне моральне явище в педагогічному професійному середовищі.

Суть стосунків між учителем та адміністрацією школи. Принцип та норми поведінки, що регулюють основний напрямок поведінки вчителя стосовно директора школи. Моральні вимоги до поведінки керівника школи. Причини конфліктних ситуацій.

Змістовий модуль III. Педагогічний такт і майстерність учителя.

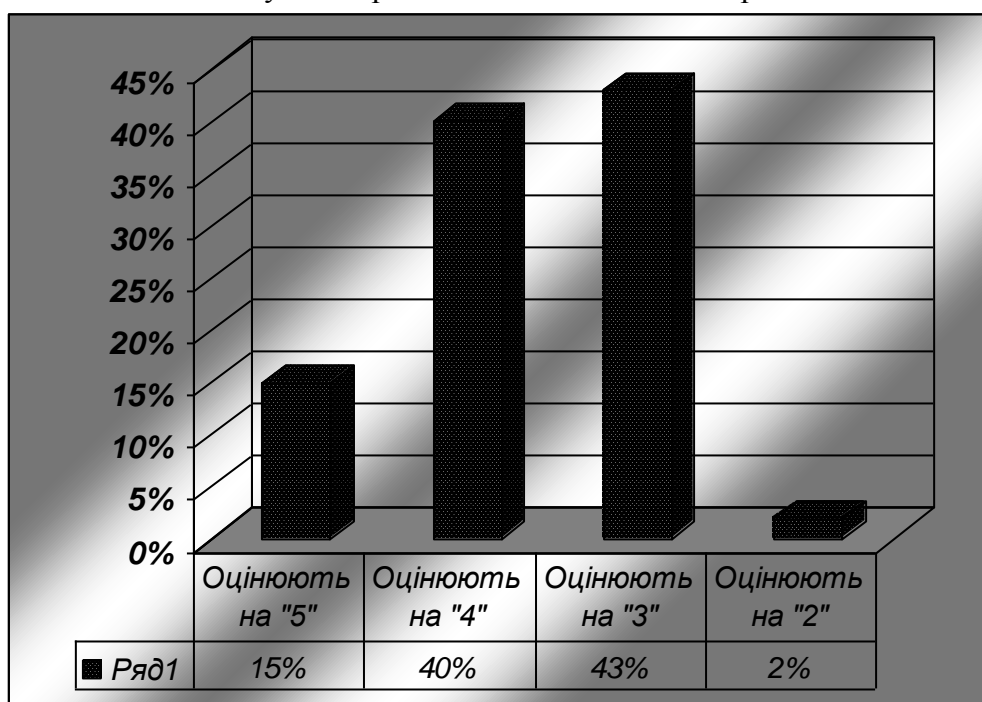
Тема 5. Педагогічний такт і майстерність учителя.

Педагогічний такт як особлива форма функціонування педагогічної моралі. Педагогічний такт, тактовність, тактовний вчинок. Необхідність педагогічного такту. Функції педагогічного такту. Вимоги педагогічного такту. Педагогічний такт як виявлення майстерності учителя.

Важливо мати на увазі, що професійний розвиток майбутніх учителів відбувається у той час, коли в них склалися певні моральні норми, стереотипи. Їх важко змінити, якщо вони суперечать вимогам морально-етичної підготовки майбутнього педагога. Тому етична підготовка, формування гуманістичних цінностей професії повинні відбуватися в контексті створення соціокультурного середовища навчання, яке буде насичене гуманізмом і повагою до кожного учасника навчального процесу. Отже, є сенс розглядати стосунки у системі “викладач-студент” як передумову професійного зростання майбутнього учителя.

З цією метою нами було опитано 105 студентів факультету підготовки вчителів початкових класів Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Насамперед нас зацікавило, як студенти оцінюють свої взаємовідносини із викладачами. Кількісні дані суджень респондентів подано в діаграмі 1.



Діаграма 1. Стан взаємовідносин у системі “викладач-студент”.

Дані представлені в діаграмі, вказують на те, що стосунки у системі “викладач-студент” оцінюють на “5” – 15% респондентів, на “4” – 40%, на “3” – 43%, на “2” – 2%.

Узагальнюючи матеріали, подані в діаграмі, зазначимо: значна частина студентів вважають, що ці стосунки перебувають на високому рівні. Однак є частина респондентів, які не вважають їх такими.

Для досягнення більш повного уявлення про удосконалення стосунків у системі “викладач-студент” ми застосували соціологічні методи. З опрацьованих матеріалів випливає, що для посилення стосунків у даній системі в сторону позитивної динаміки викладачам слід: “бути більш гнучкішим” до студентів – 40%; “спілкуватись” із студентами на основі “рівноправності” – 37%; “більше використовувати почуття гумору” – 21%. 2% респондентів відповіді не дали.

Цілком очевидно, що вище зазначені матеріали можуть розглядатись як адекватні ситуації лише на діагностичному рівні, бо недоречно остаточно стверджувати про педагогічну діяльність лише на основі самооцінних суджень суб’єктів цієї діяльності. Однак, емпіричні дані стверджують про необхідність функціонування одного етичного простору між усіма учасниками професійного педагогічного навчання.

З цією метою доцільно організувати постійно діючий методичний семінар з педагогічної етики для викладачів навчального закладу, проводити науково-практичну конференцію з проблем прикладної етики, налагодити співпрацю із засобами масової комунікації з метою просвітницької діяльності.

Отже, етична підготовка майбутніх учителів передбачає чітко визначену поетапність і є фактором їх професійного розвитку, а взаємовідносини у системі “викладач-студент” важливою передумовою цієї підготовки.

Вважаємо, що подальшого дослідження потребує проблема скоординованої діяльності різних вузів з метою методичного обґрунтування і методичного забезпечення етичної підготовки фахівців.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Інструкція щодо проведення експериментальної роботи по формуванні етичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів / Автор-упорядник Хоружа Л. Л. – К.: КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2003. – 26 с.
2. Майбутньому вчителю про основи педагогічної майстерності: Навчальний посібник / За ред. проф. Е.О. Грішина – Тернопіль, 1993. – С. 144-167.
3. Професійна етика вчителя: час і вимоги / За заг. ред. Б. М. Жебровського. – К., 2000. – 67 с.
4. Чернокозов И. И. Профессиональная этика учителя: Кн. для учителей. – К., 1988. – 223 с.

УДК 378

А.В.Міняйлова

ГУМАНІСТИЧНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті окреслено проблему гуманістичного виховання студентів вищих технічних навчальних закладів та стан її розробленості у сучасній психолого-педагогічній літературі. Обґрунтовано актуальність даної проблеми та необхідність її подальшого наукового дослідження.

In the article the problem of humanistic upbringing of technical higher educational establishments' students and the degree of its investigation in modern pedagogical and psychological literature are determined. The actuality of the problem and necessity of its further investigation are discovered.

У контексті гуманізації та гуманітаризації вищої освіти України, інтеграції держави в європейський науково-освітній простір у рамках Болонського процесу перед вищими навчальними закладами поставлено завдання підготовки не лише фахівця своєї галузі, а формування гуманістично спрямованої особистості. Це зазначено Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті, Законами України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, концепцією гуманітаризації вищої освіти та іншими офіційними нормативно-правовими документами держави.

Накреслені у цих документах завдання потребують розв’язання низки наукових і практичних проблем, однією з яких є гуманістичне виховання студентів вищих навчальних закладів. І якщо заклади гуманітарного профілю більш чи менш справляються з означеним завданням, то в технічних вищих навчальних закладах ситуація набагато складніша. Через значну кількість технічних дисциплін предметам соціально-гуманітарного профілю відводиться незначне місце у навчально-виховному процесі. Аналіз навчальних планів кафедр соціально-гуманітарних дисциплін та філософії і культурології технічних університетів свідчить, що за час навчання студенти опановують лише 6–8 дисциплін соціально-гуманітарного та культурологічного профілю, на кожну з яких відводиться в середньому від 20 до 60 годин, що негативно позначається на формуванні цілісного світогляду студентів та їх моральних якостей.

В умовах модернізації вищої освіти України, зумовленої становленням нової філософії освіти, цілком очевидним є протиріччя між соціальним замовленням, пов’язаним із поглибленою гуманітаризацією і гуманізацією системи освіти, та усталеною практикою пріоритетності предметної підготовки фахівців технічного профілю, неспроможних якісно реалізувати свої гуманістичні потенції і себе як гуманістично спрямовану особистість.

Отже, проблеми гуманістичного виховання студентів вищих технічних навчальних закладів актуальні з точки зору реалізації принципу гуманізму в усіх сферах життєдіяльності людини та науково-методичного забезпечення гуманізації вищої технічної освіти.

Різні аспекти досліджуваної проблеми висвітлені в працях вітчизняних і зарубіжних науковців і філософів. Значний внесок у розробку методології і теорії гуманістично орієнтованої освіти зробили А.Капська, І.Кузнецова, Н.Ничкало, Г.Пустовіт, М.Романенко, М.Стельмахович, Б.Ступарик, О.Сухомлинська та ін.; гуманістичні ідеї розвитку особистості закладені у працях Ш.Амонашвілі, І.Беха, І.Зязюна, В.Кременя, Л.Сіднева, Г.Тарасенко та ін.; питанням теорії і практики гуманістичного виховання студентів вищих навчальних закладів присвятили свої роботи Є.Барбіна, Р.Беланова, Л.Бобко, Г.Дашутін, О.Корольчук, П.Кравчук, М.Повночовий, Л.Сохань та ін. Але, незважаючи на значну кількість досліджень з питань гуманізації освіти і виховання, проблема гуманістичного виховання студентів вищих технічних навчальних закладів ще не стала предметом спеціального дослідження вітчизняної педагогічної науки.

Ми ставили за *мету* дослідження окреслити проблему гуманістичного виховання студентів вищих технічних навчальних закладів.

Відповідно до мети нами поставлені такі *завдання*: 1. Обґрунтувати актуальність проблеми гуманістичного виховання студентів технічних університетів і необхідність її подальшого наукового дослідження. 2. Дослідити стан розробленості проблеми гуманістичного виховання студентів вищих технічних навчальних закладів у сучасній психолого-педагогічній літературі.

Процес гуманістичного виховання студентів вищих технічних навчальних закладів вимагає глибокого розуміння понять “гуманізм”, “гуманність”, “гуманізація освіти”, “гуманістичне виховання особистості”, наукового обґрунтування і впровадження в навчально-виховний процес цих закладів системи гуманістичного виховання, яка б відповідала вимогам суспільства і гармонічному розвитку особистості.

Гуманізм (від лат. human – людський) – це визначення цінності людини як особистості, її права на вільний розвиток і прояв своїх здібностей, утвердження блага людини як критерію оцінки суспільних відносин.

Під гуманністю розуміють людяність, людинолюбство, повагу до людини, до її гідності.

Гуманізація освіти – це відбиття в освітньому просторі тенденцій гуманізації сучасного суспільства, коли особистість виступає найвищою цінністю, а забезпечення блага кожної людини є найважливішим критерієм суспільних відносин [2].

Під гуманістичним вихованням розуміють процес особистісно орієнтованого виховання, який ґрунтується на діалектичній єдності загальнолюдських і національно-духовних цінностей, та своєю метою ставить формування людини як неповторної особистості, готової до самоактуалізації та самореалізації на засадах гуманізму [4].

Гуманізація як соціально-педагогічне явище має свої витoki ще зі стародавніх часів. Ми знаходимо провідні ідеї гуманізму в роботах античних мислителів: Аристотеля (“Не для того ми розмірковуємо, щоб знати, що таке добродетель, а для того, щоб стати добрими людьми”), Демокрита (“Бути хорошою людиною означає не тільки не робити несправедливості, але й не бажати цього”), Платона (“Я вважаю загубленою ту людину, яка втратила почуття сорому”), Сократа (“Єдине, чим кожна чесна людина повинна керуватись у своїх вчинках, – це справедливо чи не справедливо те, що вона робить, чи є це діяння доброї чи злої людини”) [3]. Ідеї гуманізму були предметом філософських міркувань середньовічних діячів – Тертуліана, Августина, Фоми Аквінського та ін.

Цілісна система поглядів на людину як на найвищу цінність склалася в Західній Європі у XVI – XIX століттях. Через сотні років не втратили своєї актуальності вислови видатних філософів і педагогів-гуманістів тієї епохи: А.Дистверга (“Виховання громадянина повинно ґрунтуватися на вихованні людини”), Я.А.Коменського (“Добродетель розвивається через справи, а не через балаканину”), Ж.-Ж.Руссо (“Люди! Будьте людяні! Це

ваш перший обов'язок!"), Д.Дидро ("Найщасливіша людина та, яка дає щастя найбільшій кількості людей"), І.Песталоцці ("Щоб змінити людей, їх треба любити. Вплив на них пропорційний любові до них"), Д.Локка ("Від правильного виховання дітей залежить добробут всього народу") [3]. Гуманісти епохи Відродження вперше висунули ідеї "природних прав" людини, даючи оцінку будь-якому соціальному устрою з погляду відповідності його природі людини. Тим самим вони намагалися знайти шляхи поєднання інтересів особистості і суспільства. Просвітителі-гуманісти вбачали самоціль людини в її вільному розвитку на основі освіти, що спиралася б на досягнення античної культури, викликавши цим справжній переворот у культурі і світогляді людей свого часу [5].

Глибокий аналіз і подальший розвиток ідеї гуманістичного виховання набули в роботах видатних вітчизняних педагогів XVIII – XIX ст. Так, К.Ушинський вважав, що "У вихованні все повинно базуватися на особі вихователя, тому що виховна сила виливається тільки з живого джерела людської особистості. Ніякі статuti і програми, ніякий штучний організм закладу, хоч би як хитро він був придуманий, не може замінити особистості в справі виховання". Вагомий внесок у світову педагогічну науку з питання гуманістичного виховання зробили: М.Пирогов ("Істинний предмет навчання складається з приготування людини бути людиною"), М.Добролюбов ("Природні прагнення людства, приведені до простішого знаменника, можуть бути виражені у двох словах: "Щоб усім було добре!"), Д.Писарев ("Для старанного виконання і маленької справи потрібна якщо не велика, то добра людина. Ми цю істину цінуємо мало"), О.Герцен ("Бути людиною у людському суспільстві – зовсім не важкий обов'язок, а звичайний розвиток внутрішньої потреби"), В.Белінський ("Гуманність є людинолюбство, але розвинене свідомістю і освітою"), Л.Толстой ("Добру і розумну людину можна визнати по тому, що така людина вважає інших людей і краще і розумніше за себе"), Г.Сковорода ("Дослідження найвищих добродішностей є мета людини. У їх досягненні не можна ставити собі перешкод") [3].

Великим прихильником ідей гуманізму був А.Макаренко, видатний вітчизняний педагог-новатор XX століття. Він вбачав гуманізм закладів освіти у реалізації основної ідеї гуманістичного виховання, яка, на його думку, полягає у відповідальності, постійному піклуванні та конкретних діях з боку вихователів зі створення умов побуту, навчання, праці, оволодіння професією, фізичного і духовного розвитку особистості.

Вершиною розвитку ідей гуманістичного виховання сьогодні можна вважати педагогічну спадщину видатного українського педагога В.Сухомлинського, яка пронизана ідеями людяності, любові, співчуття, розуміння іншої людини, поваги до неї. Гуманістична основа педагогічної системи Сухомлинського полягає у визнанні цінності людини, її індивідуальної свободи і гідності, права на щасливе життя і творчість, у створенні умов для всебічного гармонійного розвитку кожної особистості [6]. Тому, на його думку, "головним предметом в школі повинно бути людинознавство" [2].

Сухомлинський визначає такі основні вимоги до виховного процесу:

- любов до кожної дитини;
- повага дитини як особистості;
- віра в талановитість дитини та її добре начало;
- знання дитини, її душі, прагнень, можливостей;
- піклування про всебічний розвиток особистості;
- розуміння дитини;
- розвиток почуття власної гідності дитини;
- навчання дитини гуманним взаєминам з іншими людьми.

Таким чином, В.Сухомлинським зроблено великий внесок у розвиток гуманістичного підходу до виховання особистості. Концептуальні положення його педагогічної системи, які сьогодні є дуже актуальними в умовах гуманізації освіти, в тому числі і вищої, залишаються невід'ємною базовою основою гуманістичного виховання студентів.

Проблеми гуманізації освіти стали предметом наукових досліджень нашого сучасника Г.Балла. Провідну ідею гуманізації освіти у психолого-педагогічному аспекті науковець пропонує визначити як “орієнтацію її цілей, змісту, форм і методів на особистість того, хто навчається, гармонізацію його розвитку” [1]. Він виділяє такі складові гуманізації освіти[1]:

1. Гуманістичне переосмислення основних функцій освіти – трансляційної (передавання новому поколінню цінностей, настанов, знань, умінь, навичок, стратегій творчої діяльності, правил поведінки) і адаптаційної (допомога індивіду пристосуватись до вимог суспільства).
2. Гуманізація умов сьогоденного життя.
3. Любов і повага до учнів з боку педагогів.
4. Індивідуалізація.
5. Роль педагога як суб’єкта гуманістично спрямованої освіти.

Особливості гуманізації професійної освіти, в тому числі й вищої, передбачають, на думку Г.Балла, надання переваги особистісному началу над професійним. Основою розвитку особистості є її ціннісно-мотиваційний стрижень, який визначає її спрямованість, зокрема, професійну.

Підвищенню рівня гуманістичної вихованості студентів в умовах професійної освіти сприятимуть такі підходи [1]:

- 1) розкриття цілісних якостей особистості, характерних, в першу чергу, для її майбутньої професії;
- 2) окреслення сукупності інтегративних якостей, притаманних гармонійно розвиненій особистості;
- 3) узгодження загальних і особливих вимог до гармонійного розвитку особистості з врахуванням індивідуальних особливостей і прагнень студентів.

Г.Балл вважає, що навчально-виховний процес закладу освіти, організований з врахуванням зазначених вище вимог, сприятиме розкриттю індивідуально-творчого потенціалу студентів та оволодінню ними знаннями і цінностями, необхідними людині як особистості і фахівцю у будь-якій сфері її життєдіяльності.

У процесі оволодіння студентами загальнолюдськими гуманістичними цінностями визначальним є не теоретичне опанування змісту цих цінностей, а психологічна орієнтація особистості.

Висновки. Головною ланкою навчально-виховного процесу технічних університетів є студент, його індивідуальність. І завдання закладу освіти в руслі досліджуваної проблематики – сприяти його всебічному гармонійному розвитку і формуванню гуманістично спрямованої особистості. Ця концептуальна ідея ґрунтується на загальнолюдських засадах гуманізму, що передбачають формування і розвиток високоморальних якостей особистості, таких як честь, гідність, доброта, співчуття, добросовісність, відповідальність, а також формування потреби здійснення добрих вчинків з метою реалізації себе як члена суспільства.

Ефективність гуманістичного виховання студентів вищих технічних навчальних закладів в умовах гуманізації та демократизації вищої школи може бути досягнута, якщо цей процес побудувати на основі розробки та впровадження в навчально-виховний процес науково обґрунтованої моделі та педагогічної технології на засадах гуманістичної педагогіки, спрямованої на реалізацію принципу гуманізму.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Балл Г. Гуманізація освіти в контексті сучасності: психолого-педагогічні орієнтири // Освіта і управління. – 1999. – 33. – Том 3. № 3. – С. 21 – 33.
2. Барбіна Є.С. Гуманістична спрямованість навчально-виховного процесу у вищих закладах освіти // Педагогічні науки. – Херсон: ХДУ, 2003. – Вип. 34. – С. 188 – 191.
3. Барбіна Є.С. Гуманізація освіти. – Херсон, Айлант. – 2001. – 60 с.

4. Бобко Л.О. Гуманістичне виховання студентів вищих навчальних закладів фінансово-економічного профілю у позанавчальній діяльності: Автореф. дисерт. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 2004. – 20 с.
5. Кузнецова І.В. Гуманізація і гуманітаризація вищої технічної освіти: Автореф. дисерт. ... докт. пед. наук: 13.00.01. – К., 1993. – 51 с.
6. Кондратенко Г.М., Рідкоус О.В. Гуманістичні основи навчально-виховного процесу в творчій спадщині В.О.Сухомлинського // Педагогічні науки. – Херсон: ХДУ, 2004. – С. 212 – 216.

УДК 378.14:338.43.01/.02

В.Л. Мозговий

ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

На основі теоретичного аналізу у статті обґрунтовується проблема формування готовності до педагогічної діяльності майбутніх інженерів-педагогів аграрного профілю. Наводяться погляди вітчизняних та зарубіжних учених на проблему професійно-педагогічної готовності фахівців, визначені основні показники та сфери практичної належності даної компетенції.

On the basis of the theoretical analysis the problem of formation of readiness for pedagogical activity of the future engineers-teachers of an agrarian structure proves in clause. Sights of domestic and foreign scientists at a problem of is professional-pedagogical readiness of experts are considered, the basic parameters, and as spheres of a scientific urgency of this competence are certain.

Постановка проблеми. Якісна підготовка майбутнього професіонала будь-якого фахового спрямування в сучасній психолого-педагогічній науці розглядається перш за все як процес виникнення певних особистісних новоутворень: готовність до професійної діяльності, професійної ідентичності, і, нарешті, особливої інтегративної якості – професійної позиції [1: 293]. Готовність людини до здійснення суспільних, особистісних функцій зумовлює успішність діяльності, забезпечує плідність дій, керує її активністю, спрямованістю на особистісний підхід до професійних завдань. Готовність визначається вченими у двох напрямках – як ситуативна (локальна) та як довготривала (стійка), що залежить від усталених якостей суб'єкта і потребує формування [2: 9].

Діяльність педагога – це різновид професійної діяльності, яка направлена на всебічну підготовку кадрів різного функціонального призначення. Педагогічна діяльність – це процес виконання завдань, пов'язаних із навчанням та вихованням учнів, студентів на основі наукових психолого-педагогічних знань. В основі педагогічної діяльності лежать закони, які фіксують важливі зв'язки та відносини в процесі сприйняття та засвоєння нового матеріалу, враховуючи мету та завдання виховання та навчання. Реалізація даних законів передбачає знання предмета, володіння необхідним арсеналом методів, форм і засобів педагогічної діяльності [3: 106]. Науково обґрунтована педагогічна діяльність перетворюється в окремий вид трудової діяльності – педагогічну працю. Особистісна готовність педагога передбачає певну сукупність особистісних якостей, які надають можливість здійснювати професійну діяльність, обґрунтовуючи результативну сторону даної діяльності та міру досягнення педагогічного результату професійної активності [4: 192].

Підготовка до педагогічної праці реалізується через систему вищої педагогічної, університетської, інженерно-педагогічної освіти, в інститутах та на факультетах підвищення кваліфікації викладачів, в аспірантурі, докторантурі [3: 250]. Одним із основних компонентів системи педагогічної освіти є умови ефективної діяльності педагога. Вони характеризуються суб'єктивними та об'єктивними вимогами та передумовами, реалізуючи які педагог досягає

певних результатів у професійній діяльності. Однією із головних об'єктивних вимог до педагогічної діяльності є досягнення успіху у формуванні в студентів потреби та здатності до самовдосконалення, наближення до вершин професіоналізму в обраній галузі, їх готовності до праці після закінчення вищого навчального закладу [3: 448].

Аналіз останніх досліджень. Проблеми професійного самовизначення, формування готовності до вибору професії присвячені роботи: І.Я.Лернера, Н.І.Войченко, А.Г.Бас, С.А.Богомаз, А.Є.Голомштокка, Є.М. Павлютенкова, В.В. Серікова, К.К. Платонова.

Готовність до педагогічної діяльності, як психолого-педагогічна проблема, знайшла відображення у працях психологів (Г.О.Балла, Г.С. Костюка, В.О.Моляко, П.С.Перепелиці, О.В.Проскури) та педагогів (В.І. Данильчука, Л.В.Кондрашової, Н.В.Кузьміної, З.С.Левчук, В.А. Слатьоніна). Рівні творчої педагогічної діяльності досліджували В.А. Кан-Калик, М.М. Поташнік, І.П. Раченко, С.О. Сисоєва.

У контексті інженерно-педагогічної освіти проблема підготовки майбутніх фахівців до освітньо-виховної діяльності досліджувалась С.Ф.Артюром, С.Я.Батишевим, Н.В.Кузьміною, Є.Ф.Зеєром, В.Б.Бакатановою, О.Е.Коваленко, М.А.Цирельчуком, О.А.Макаренко, П.В.Харченко.

Значення готовності до педагогічної діяльності інженера-педагога аграрного профілю в контексті підготовки спеціалістів АПК до роботи в нових соціально-економічних умовах – проблема достатньо нова, але орієнтована на перспективу.

Якість професійної освіти науково формулюється як сукупність властивостей та характеристик, які визначають готовність фахівця до ефективної, продуктивної, позитивно-налаштованої професійної та соціальної діяльності. М.І.Д'яченко та Л.О.Кандибович визначають готовність до професійної діяльності як сталу професійну якість цілісної особистості спеціаліста, в якій знання, уміння та навички – частина інтегрального прояву готовності [3: 88]. За визначенням Р.К.Серьожникової, професійну готовність до включення у виробничі відносини доцільно розглядати як трикомпонентну систему. Компонентами цієї системи є сформована професійна свідомість, знання професійної технології, володіння професійною технікою [5: 13]. Дана система чітко визначає формування готовності до професійної діяльності у технічному вузі навіть з урахуванням початкової психолого-педагогічної підготовки. Але треба враховувати специфіку підготовки інженерно-педагогічних кадрів – фахівців, у яких згідно присвоєної кваліфікації повинна бути сформована готовність і до педагогічної діяльності.

Готовність у контексті професійно-педагогічної освіти розглядається як інтегральний прояв певних властивостей особистості, направлених на педагогічну діяльність, які проявляються в наявності у випускників педагогічних здібностей, певної суми знань, умінь та навичок, а також впевнених ціннісних орієнтацій, моральних та психологічних якостей, які вимагає педагогічна діяльність. Н.А.Цирельчук рекомендує розглядати професійну готовність інженера-педагога на основі взаємодії всіх складових професійної діяльності, тим самим акцентуючи увагу на недопустимості виділення будь-якої підгрупи в окрему синтетичну готовність із загальної системи освіти [6: 257]. Л.Г.Семушина стверджує, що готовність до професійної діяльності є результатом навчальної діяльності студента з оволодіння знаннями, уміннями, першим професійним досвідом і проявляється в здатності випускника вирішувати професійні завдання у відповідності з присвоєною кваліфікацією [7: 3].

Особливо гостро дана проблема спостерігається в структурі відтворення інженерно-педагогічних кадрів для сучасної системи професійно-технічної освіти. За результатами дослідження В.Б.Бакатанової, усіх інженерно-педагогічних працівників можна умовно розподілити на такі групи у середині двох основних категорій (майстри виробничого навчання та викладачі). Серед майстрів виробничого навчання:

- особи, які прийшли на роботу у професійно-технічні навчальні заклади з виробництва;

- особи, які прийшли на роботу у професійно-технічні навчальні заклади після закінчення індустріально-педагогічних технікумів, інженерно-педагогічних факультетів профільних вищих навчальних закладів, інженерно-педагогічних інститутів, університетів, академії;
- особи, які мають вищу або середню спеціальну освіту, але не мають ані базової психолого-педагогічної підготовки, ані робітничої професії.

Категорія викладачів, у свою чергу, теж неоднорідна і дозволяє виділити серед викладачів спеціальних дисциплін та загальноосвітніх дисциплін такі групи:

- особи, які мають вищу, як правило, технічну освіту та значний досвід роботи на виробництві або в іншій сфері народного господарства відповідного до профілю здобутої освіти;
- особи, які мають інженерно-педагогічну освіту;
- особи, які мають педагогічну та університетську освіту [8: 19].

Формування цілей статті. Враховуючи підготовку фахівців за двома спеціальностями завжди реальною проблемою буде пріоритетність вибору однієї із двох діяльностей. У випадку з інженерно-педагогічною освітою це – інженерна, або інженерно-педагогічна діяльність. Вибір моделі трудової діяльності багато в чому залежить від спрямованості, професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя. Для того щоб учитель упевнено йшов шляхом професійного саморозвитку, необхідно ще в стінах вузу навчити оцінювати себе як особистість і професіонала, рефлексувати свою діяльність і спілкування, вибудовувати програму особистісного і професійного розвитку. Це можливо при переорієнтуванні професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя на формування готовності до професійного саморозвитку [9: 18].

Цілком можливо, що для різних галузей промисловості дані питання більш менш вирішуються. А от для сільського господарства, та в цілому агропромислового комплексу країни, наявність фахівців, які можуть працювати в галузі і бажають навчити інших уже стало проблемою. Тому **формування готовності до педагогічної діяльності майбутніх інженерів-педагогів аграрного профілю** було визначено однією із актуальних тем, яка в перспективі розширить можливості та удосконалить процес професійної підготовки робітничих кадрів для агропромислового комплексу країни.

Починаючи з 2004 року, дане експериментальне дослідження виконуються відповідно до тематичного плану наукових досліджень Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України та плану наукових досліджень Миколаївського державного аграрного університету – факультет механізації сільськогосподарського виробництва – спеціальність “Професійне навчання. Механізація сільськогосподарського виробництва та гідромеліоративних робіт”.

Метою дослідження готовності до педагогічної діяльності майбутніх інженерів-педагогів аграрного профілю в умовах практичного та професійного навчання став аналіз складових ступеневої підготовки фахівців ОКР “Бакалавр” – молодший інженер викладач практичного навчання та ОКР “Спеціаліст” – інженер-педагог. Виявлення сукупностей, які забезпечують розвиток та подальшу перспективу професійно-педагогічного спрямування фахівців при вивченні дисциплін практичної та професійної підготовки, проходженню педагогічних практик з професійного навчання. Відповідно до мети **об’єктом дослідження** стала професійна готовність майбутніх інженерів-педагогів аграрного профілю до педагогічної діяльності. **Предметом дослідження** був визначений процес формування професійно-педагогічної готовності майбутніх інженерів-педагогів аграрного профілю.

Аналіз фактичного матеріалу з теми дослідження дозволив зробити припущення і сформулювати **робочу гіпотезу** – ефективність формування готовності до педагогічної діяльності майбутніх інженерів-педагогів аграрного профілю перебуває в прямій залежності від створення середовища професійно-педагогічної підготовки.

В умовах динамічного розвитку та інтенсифікації життєдіяльності суспільства особливої актуальності набуває підготовка кваліфікованих і компетентних викладачів

професійного навчання. *Концептуальна ідея дослідження* базується на одному із пріоритетних завдань модернізації професійно-технічної освіти – відтворення робітничих кадрів для різних галузей виробництва, що в свою чергу передбачає перегляд організаційно-педагогічних умов підготовки викладачів інженерно-педагогічного профілю. Викладання предметів психолого-педагогічного циклу, організація наскрізних педагогічних практик, впровадження інноваційних технологій навчання, з метою формування професійно-педагогічної готовності, першочергово виявляють одну із проблем інженерно-педагогічної освіти – ефективність підготовки педагогів професійного навчання. У зв'язку з цим виявлення особливостей процесу формування професійно-педагогічної готовності інженерів-педагогів до навчально-виробничої діяльності аграрного профілю передбачає не тільки відтворення професійної освіти, а й формування у майбутньому гуманітарно-технічної еліти професійної школи.

Відповідно до об'єкта, предмета і мети дослідження було визначено такі *завдання*: проаналізувати стан проблеми дослідження у педагогічній теорії і практиці; розробити модель формування готовності до педагогічної діяльності інженерів-педагогів аграрного профілю; обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність запропонованої моделі підготовки майбутніх інженерів-педагогів аграрного профілю до професійно-педагогічної діяльності; розробити науково-обґрунтовані рекомендації, для майбутніх інженерів-педагогів щодо організації навчально-виробничої діяльності у закладах аграрного профілю.

Основним моментом інженерно-педагогічної освіти є – розвиток комплексу здібностей майбутнього інженера-педагога, перш за все в рамках функціональної моделі інженерно-педагогічної діяльності. Розвиток здібностей досягається не тільки прямим шляхом, а й загальнопедагогічним впливом де все оточуюче освітнє середовище стимулює, ініціює самопізнання, самоактуалізацію, саморозвиток. Знання, уміння не накладаються на студента, як на об'єкт навчання, а усвідомлюються як умови і засоби досягнення успіху в навчанні, житті та професійній діяльності, тим самим трансформуючись в професійно важливі здібності та особистісні якості [6: 171].

Враховуючи інтенсивність розвитку сучасного освітнього середовища достатньо науково емним став процес підготовки педагогічних працівників. Безперечно, що і ускладнився процес діагностики готовності вчителя до педагогічної діяльності. Аналіз результатів успішності студентів I-II курсів з дисциплін професійної та практичної підготовки, рівнів навчальних досягнень пов'язаних з проведенням навчально-виробничих практик студентів III-V курсів та даних професійного самовизначення випускників інженерно-педагогічного профілю виявили ряд певних проблем у процесі підготовки інженерів-педагогів аграрного профілю до педагогічної діяльності. По-перше, нова спеціальність для аграрного закладу, яка зразу ж підняла питання профорієнтаційної роботи, організації навчальних, навчально-виробничих практик для студентів даної спеціальності, методичного та матеріально-технічного забезпечення спеціалізації. По-друге, враховуючи специфіку навчальних закладів аграрного профілю, навчальні плани з підготовки інженерно-педагогічних кадрів в першу чергу роблять основний акцент на базову – інженеру освіту, а вже потім другою складовою розглядають процес формування педагогічних знань, умінь, навичок, аргументуючи це синтезом технічної та професійно-педагогічної підготовки в змісті виробничих функцій, які відображені в освітньо-кваліфікаційній характеристиці. Можливо, ці причини, а можливо і ряд інших, пов'язаних з організацією навчально-виховного процесу, впливають на процес формування готовності та професійне самовизначення якраз у площині інженерно-педагогічної діяльності.

Висновки. Все це дає підстави зробити припущення про недостатньо сформований механізм підготовки майбутніх інженерів-педагогів аграрного профілю до педагогічної діяльності. А якщо до даних чинників ще додати зниження соціальної ролі педагога, то взагалі постає серйозна проблема кадрового забезпечення в системі професійної освіти. Згідно навчальних планів психолого-педагогічні дисципліни в структурі інженерно-педагогічної освіти повинні закладати основу готовності до викладацької діяльності.

Структурне і змістовне розкриття професійної готовності дозволить визначити у всім різноманітті взаємозв'язків елементи структури і змісту професійної підготовки фахівця в технічному вузі і роль психології і педагогіки в ній, що дозволить вирішити як теоретичні, так і методичні питання, пов'язані з формуванням конкретної програми цієї підготовки [5: 13]. Стан сучасної професійної освіти вже зараз підтверджує реальні потреби розвитку даної спеціалізації, наголошуючи в даному питанні на пріоритетності фундаменталізації освіти. Перспективи ж давно відображені не тільки в планах організації навчально-виробничої діяльності вищих аграрних навчальних закладів, професійно-технічних навчальних закладах, аграрних ліцеях, а є і нагальною потребою для нової структури – служби дорадництва, яка визначила для себе коло завдань, направлених на вирішення проблеми агропромислового комплексу України.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Чаусова Т.В. Формування професійної позиції майбутніх інженерів-педагогів у процесі професійної підготовки// Педагогічний процес: Теорія і практика. Збірник наукових праць. Випуск №2. – Київ. Видавництво П/П “ЕКМО”, 2003. – 309с.
2. Харченко П.В. Формування готовності до професійного саморозвитку у майбутнього педагога-музиканта: Автореф. дис. канд. ... пед.наук: 13.00.04 / Київ Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2004. – 20с.
3. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологический словарь-справочник. – Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2001. – 576с.
4. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 224с.
5. Серьожникова Р.К., Пархоменко Н.Д., Яковицька Л.С. Основи психології і педагогіки: Навчальний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 243с.
6. Цырельчук Н.А. Инженерно-педагогическое образование как стратегический ресурс развития профессиональной школы: Монография. – Мн.: МГВРК, 2003. – 400с.
7. Семушина Л.Г. Разработка методики контроля готовности к профессиональной деятельности студентов ССУЗОВ//Среднее профессиональное образование. – 2003. – № 10. – С.2-3.
8. Бакатанова В.Б. Психолого-педагогічні умови професійного відбору майбутніх інженерів-педагогів: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 1996. – 189с.
9. Тихонова Т.В. Формування готовності майбутнього вчителя до професійного саморозвитку як теоретична проблема педагогіки // Збірник матеріалів міжвузівської конференції “Підготовка учителів в Україні та за кордоном”. Матеріали наукової конференції. – Миколаїв: 1999. – 89с.

УДК 37.015.3:159.942

Л.Б. Нікіфорова

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПОРТРЕТ СТУДЕНТА В КОНТЕКСТІ ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ

У статті окреслено соціально-психологічний портрет студента в контексті емоційної культури та визначена її роль у процесі його особистісного становлення.

The article gives a social-psychological a student in the contexts of an emotional personal culture and determines its role in the process of a personal development.

Актуальність роботи:

Докорінні зміни в політичній та соціально-економічній сферах життя України зумовили потребу підвищення культурологічної підготовки студентської молоді. Особливої значущості набуває виховання нового типу особистості з високим рівнем культури, спроможної адекватно реагувати на постійні зміни у суспільстві, які супроводжуються стресами і конфліктами, здатної вирішувати соціально-психологічні суперечності, здатної до

постійного самовиховання і саморозвитку. На розв'язання цих завдань спрямовані “Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті”, закони України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, “Про професійно-технічну освіту”, Програма щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України.

Ця проблема актуалізується у зв'язку з реальним станом культурного розвитку молоді, соціальний фон виховання якої залишається недостатньо сприятливим (І. Бех, І. Зязюн, О.Сухомлинська, Н. Крилова та ін.).

Освіта, зокрема вища школа як соціальний інститут, основна функція якої полягає у культурному відтворенні людини, покликана забезпечувати розв'язання цієї нагальної потреби. Одним із важливих шляхів її вирішення є формування емоційної культури, яка спрямована на врахування насамперед глибинних психологічних закономірностей розвитку особистості та виступає важливим чинником соціальної детермінації поведінки індивіда.

Мета дослідження:

Теоретично обґрунтувати соціально-психологічний портрет студента в контексті емоційної культури та визначити її роль у процесі його особистісного становлення.

Результати дослідження:

Результати дослідження дають змогу стверджувати, що емоційна культура займає вагомe значення у процесі становлення студента як особистості, а емоційна вікова наповненість даного періоду створює передумови її формування.

Студентство – одна з найбільш проблемних груп суспільства, що зазнає динамічних внутрішніх змін і постійного удосконалення взаємозв'язків, різного типу стосунків з усіма елементами соціально-культурного середовища. Тому логічним виступає, на нашу думку, розглянути соціально-психологічний портрет студента в контексті емоційної культури, адже вона має свою специфіку, зумовлену віковими особливостями та особливим місцем студентства в структурі суспільства.

Період навчання у вузі співпадає з другим періодом юності або першим періодом зрілості, який характеризується складністю становлення особистісних рис (Б. Ананьєв, А. Дмитрієв, І. Кон, В. Лісовський, Ю. Самарін, С. Зінов'єв та ін.). Характерними рисами в цей період виступають такі якості як: наполегливість, спрямованість, рішучість, самостійність, ініціатива, вміння володіти собою.

Хоча разом із цим дослідники відзначають, що здібність людини до свідомої регуляції своєї поведінки в 17-20 років розвинута не в повній мірі. Нерідко простежується немотивований ризик, невміння передбачати наслідки своїх вчинків, в основі яких можуть бути не завжди достойні мотиви. Так, В.Лісовський відмічає, що 19-20 років – це період безкорисливих жертв і повної самовідданості, але і нерідко негативних проявів [6].

К. Ушинський вважав період від 16 до 23 років “самим вирішальним”, наголошуючи на тому, що саме тут визначаються зміни в образі мислення людини і в його характері [10]. За словами Б.Ананьєва, “перетворення мотивації, всієї системи ціннісних орієнтирів, з одного боку, інтенсивне формування спеціальних здібностей у зв'язку з професіоналізацією, з другого, виокремлюють цей період в якості центрального періоду становлення характеру і інтелекту” [9: 17].

Період юності – це період значних емоційних, інтелектуальних, моральних та вольових змін, які зумовлюються багатьма новоутвореннями у сфері індивідуальної свідомості особистості. Внутрішнє емоційне життя юнака більш насичене, аніж у підлітка. Змінюються форма вираження емоційних станів, знижується зовнішня експресія, багатішим стає внутрішнє емоційне життя.

Для даного періоду характерно не байдуже, а пристрасне напружене сприймання світу; мислення в цілому набуває емоційного характеру. В інтелектуальній діяльності виявляється особлива афективна окраска, яка пов'язана із самовираженням і прагненням формування особистісного світогляду. За словами Л. Божовича, саме це афективне прагнення, а не інтелектуальні операції, складають особливість юнацького мислення [3].

Юнацький вік, за переконанням П. Блонського, – це час “розгару багатого різноманіття вищих складних емоцій. Стаючи мислячою, людина стає в той же час емоційно розвиненою в повному сенсі цього слова” [2: 117]. Але разом із тим, як зазначає І. Кон, “досить високий рівень емоційності юнацького віку поєднується з сором’язливістю, стриманістю, відвертому прояві почуттів інтимних, особистісно значущих” [4: 91].

За думкою В. Кузіна, емоційний розвиток в юнацькому віці характеризується наступними особливостями:

- інтенсивністю прояву моральних та естетичних почуттів;
- загальною стійкістю та глибиною почуттів;
- сильним впливом емоційних переживань та почуттів на формування світогляду;
- наступом нового життєвого періоду, для якого характерні глибинні емоційні переживання;
- суперечливістю почуттів, поглядів, прагнень, настроїв [5: 224].

В юнацькому віці зростає почуття обов’язку, людської гідності та вимогливості до себе, самоконтроль та принциповість суджень щодо своїх взаємин у групі. Звідси прагнення до самовдосконалення, намагання стати повноцінною людиною. Але вдається це не завжди легко. На юнацькі відчуття та настрої завжди впливає властива в цьому віці підвищена емоційність. І лише зростаюча самосвідомість і високий рівень емоційної культури дає змогу молодій людині долати ці труднощі.

Особливістю юнацького віку, яка суттєво впливає на процес становлення емоційної зрілості, є зміна рольової поведінки. На думку Р. Бернса, шлях юнацького розвитку – це шлях соціалізації і засвоєння нових соціальних ролей. Юнацькому вікові властиве розмите “Я”, активні, інколи хаотичні пошуки ідентичності, які супроводжуються невпевненістю, конфліктами, стресами та іншими труднощами рольового вибору [1: 174].

Отже, узагальнюючи певні наукові дослідження, ми можемо зробити висновок, що емоційними особливостями юнацького віку є: розвиток моральних та естетичних почуттів; оптимізм; рішучість; наполегливість; висока емоційність; глибина почуттів; розширення кола емоційнозначущих стосунків; суперечливість настроїв, емоційних станів; стриманість у прояві почуттів інтимних, особистозначущих.

Сучасні вчені розглядають студентську молодь як за віковою характеристикою, так і за особливостями професійної діяльності (О. Дубасенюк, А. Мудрик, О. Сохань, С. Пашенко, М. Станчич та ін.), яка, перш за все, пов’язана із засвоєнням знань.

Дослідник емоційної сфери В. Поплужний виділяє характерні негативні емоційні стани, які притаманні студентській молоді під час навчання у вузі – це: афект, стрес, фрустрація [8: 14].

У студентських колективах часто спостерігаються афективні спалахи, які спричинені об’єктивними та суб’єктивними підставами. Об’єктивні виражаються у складності, навіть, гостроті життєдіяльності студентського колективу; суб’єктивні – пояснюються тим, що молоді люди ще не в змозі стримувати надмірне збудження. На жаль, афективні вибухи у студентів трапляються і в ході їх взаємин із викладачами. Особливо це спостерігається тоді, коли між студентом і викладачем встановився так званий “емоційний бар’єр” (В. Поплужний). Щоб уникнути такого стану, студент повинен шляхом самовиховання навчитися регулювати, оцінювати та аналізувати свої афективні реакції. Необхідною передумовою даного процесу, на нашу думку, є формування у студента й викладача рефлексивного ставлення до самого себе.

Стресові стани – постійне явище в психічному житті студентів, оскільки вони часто потрапляють у ситуації дефіциту інформації (наприклад, під час екзамену чи заліку), невивчення часу (при підготовці до семінару та ін.). Так, В. Поплужний зазначає, що “студент збудливого типу в стресових ситуаціях виявляє такі реакції як: роздратованість, багатослів’я, надмірну рухову активність, нестійкість уваги. Студент, який належить до гальмового типу, навпаки в стані стресу відрізняється скованістю, незграбністю і повільністю рухів [8: 14].

Своєрідний емоційний стан, який притаманний студентам, є стан фрустрація. Відмінність фрустрації від стресу полягає в тому, що при стресі молода людина намагається подолати труднощі в своїй життєдіяльності, а при фрустрації вона повністю втрачає впевненість у досягненні мети.

Особливого значення такі емоційні стани набувають у студентів першого курсу, адже перехід від шкільної до університетської системи навчання вимагає від них високих адаптаційних умінь. На думку А. Дегтерева та Б. Йоганзена, трагедія багатьох студентів полягає в тому, що вони не можуть швидко адаптуватися до нових умов навчально-виховного процесу і з першого курсу взяти потрібний темп у своїй роботі [7]. Щоб уникнути таких негативних проявів, потрібно, починаючи з першого курсу прищеплювати студентам стійкість у боротьбі з життєвими труднощами, вміння долати бар'єри, виховувати готовність до самоосвіти, самоактуалізації та самореалізації в різних видах діяльності.

Висновки:

Таким чином, можна зробити висновок, що майже всі етапи становлення студента як особистості, як професіонала пронизані гострими емоційними переживаннями, які мають вагомий вплив на вирішення цілої низки життєвих питань та в подальшому визначатимуть його долю. Як зазначає соціолог В. Шубкін: "Вік від 17 до 25 років можна назвати вирішальним періодом в житті людини. Інтенсивні шукання свого призначення, вибір професії, перехід від книжкових романтичних уявлень до зустрічі з реальними інститутами, професійне самоутвердження, любов, становлення сім'ї. Все це пов'язано з такою гостротою емоційних переживань, з такою кількістю рішень, які потрібно прийняти за короткий період і які в повній мірі визначають долю людини, що в інші життєві цикли, майже, ніколи не повторюється [9: 17].

Потрібно також зазначити, що сучасна молодь функціонує у надзвичайно складному і динамічному соціумі. Серйозні соціальні зміни, економічна нестабільність, знецінення людських цінностей – все це призводить до негативних емоційних проявів. Як зазначають сучасні дослідники (І. Бех, І.Зязюн та ін.), характерними рисами сучасної молоді виступають бездуховність, апатія, агресія тощо. Одним із важливих шляхів вирішення цієї проблеми, на нашу думку, є формування емоційної культури, яка спрямована на врахування насамперед глибинних психологічних закономірностей розвитку особистості та виступає важливим чинником соціальної детермінації поведінки індивіда

Крім того, зміна соціального середовища (сім'я, школа), відсутність постійного контролю і недостатня розвиненість самоконтролю може привести до асоціальних вчинків та неадекватної поведінки. Протидією цих негативних проявів може стати високий рівень емоційної культури студентів, тим більше, що передумови для цього створюються особливостями даного віку: посилення усвідомлених мотивів поведінки, цілеспрямованість, рішучість, загальна емоційна стійкість, глибина почуттів, висока емоційність, наполегливість тощо.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бернс Р. Развитие "Я" – концепции и воспитание. – М., 1986. – 420с.
2. Блонский П. Избранные педагогические и психологические сочинения. В 2т. – М.: Педагогика, 1979. – Т.1. – 304с.
3. Божович Л.И. Личность и общение. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 328с.
4. Кон И.С. Психология ранней юности: кн. для учителя.-М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
5. Кузин В.С. Психология: Уч-ник – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Высшая школа, 1982. – 256 с.
6. Лисовский В.Т., Дмитриев А.В. Личность студента. – М.: МГУ, 1974. – 187с.
7. Научные основы системы воспитательной работы в пед. институте / Под ред. Дегтерева А.В., Йоганзена Б.Г. – Томск: Изд. ТГУ, 1976. – 176с.
8. Поплужный В.Л. Емоційне виховання студентів. – К.: Вища школа, 1978. – 79с.
9. Студент на пороге 21 века: Монография под ред. Рейнвальда. – М., 1990. – 204 с.
10. Ушинский К.Д. Собр. соч. – М.: АПН РСФСР, 1950. – Т. 8. – С. 441-442.

ОЗНАЙОМЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІЗ ЗМІСТОМ ПІДГОТОВКИ ДИТИНИ ДО ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

У статті описаний досвід ознайомлення студентів вищої школи на предметах психолого-педагогічного циклу із змістом підготовки дошкільників до систематичного навчання у школі.

In article experience of acquaintance of the future teachers with the maintenance of physical and psychological preparation of the child to regular training at school is described.

Постановка проблеми. Факт вступу дитини до школи миттєво не змінює її фізіологічні та психічні можливості. Вчорашній старший дошкільник називається тепер молодшим школярем, але при тому зберіг провідні характеристики дошкільного віку й не опанував новоутворень молодшого шкільного віку. Беззаперечно, чим краще буде підготовлений дитячий організм до змін, пов'язаних із початком шкільного навчання, до можливих труднощів, тим легше він здолає їх, тим спокійніше, без ускладнень проходитиме процес адаптації до школи. Шестилітня дитина як школяр ще не усвідомлена педагогічними працівниками, тому різноманітні аспекти готовності до школи мають стати предметом цілеспрямованого вивчення на предметах психолого-педагогічного циклу у вищому закладі освіти.

Загальний аналіз досліджень і публікацій з проблеми. Проблема шкільної зрілості (так спочатку називали готовність дитини до школи) не є новою для педагогічного загалу. На необхідності інтелектуальної та вольової підготовленості малят до систематичного навчання зауважували у свій час Ян Амос Коменський, К.Д.Ушинський, С.Ф.Русова та інші визначні педагоги. Неповторний досвід практичної роботи створений і описаний у педагогічній спадщині В. О.Сухомлинського.

Разом з тим, готовність дитини до навчання сформулювали як психолого-педагогічну проблему лише у 70-х роках ХХ століття. Тоді й почали визначати, в якому віці краще розпочинати навчання, за якого стану дитини цей процес не буде обумовлювати вади розвитку, негативно впливати на фізичне й моральне здоров'я школярів.

Активізація наукових інтересів щодо аспектів готовності до шкільного навчання спостерігається і в наш час. Паралельно із широким впровадженням новацій в освітній процес науковці намагаються прогнозувати можливі труднощі, що виникатимуть через раннє навчання дітей, визначити продуктивні форми й методи навчання таких першокласників. Майбутніх учителів початкової школи на заняттях з курсу „Вікова і педагогічна психологія” доречно ознайомити із психологічними дослідженнями Х.Хетцера, А.Керна, К.Штребеля, Й.Іразека, А.Анастасі щодо рівня навченості старших дошкільників, авторськими діагностичними методиками визначення шкільної зрілості; з аналогічними роботами представників вітчизняної психології, зокрема С.Д.Максименка, О.В.Проскури, Ю.З.Гільбуха, Т.Д.Ілляшенко.

Мета публікації. Ми переконані, що високий рівень обізнаності майбутніх учителів із аспектами готовності дитини до шкільного навчання можливий за умови злагодженої навчально-виховної роботи викладачів психологічних і педагогічних дисциплін, впровадження спецсемінару „Формування готовності дитини до школи”. Студенти педагогічного факультету мають усвідомити, що шкільна зрілість визначається морфогенетичними і психічними можливостями, реальним станом фізичного здоров'я, інтелектуальним й соціальним розвитком дитини, тобто ця категорія – і н т е г р а т и в н а . Отже, її розв'язанню сприяє комплекс факторів: соціальних, педагогічних, психологічних.

Представимо досвід ознайомлення студентів Вінницького педагогічного університету із специфікою навчання і виховання шестирічних першокласників.

Зміст експериментальної роботи. На думку сучасних дослідників, готовність дитини до навчання у школі – це той рівень загального розвитку дитини, за якого вимоги систематичного навчання не стануть надмірними й не обумовлять негативних змін у здоров'ї малюка [1: 5]. Тому вчителі початкових класів мають усвідомити, що необхідно визначати шкільну зрілість майбутнього першокласника не на початку відвідування школи (у вересні), а задовго до вступу до школи (у квітні). Тоді ще залишатиметься час для корекційного впливу на фізичне здоров'я, позитивну мотивацію шкільного навчання, вироблення стереотипів соціальної поведінки, опанування загальнонавчальних умінь, розвиток у дитини мислительних операцій.

Фактично „незрілі” першокласники – це „контингент ризику”. Саме ці діти потребують особливого підходу й ширшої уваги вчителя і батьків – ось чому педагогам вкрай необхідно набути досвід визначення рівня готовності дітей до школи. Поєднання теоретичної підготовки на предметах психолого-педагогічного циклу та педагогічної практики у старших групах дошкільних закладів сприяє систематизації фахових уявлень і виробленню навичок психологічної діагностики у студентів педагогічного факультету.

Спеціальні дослідження, проведені у різних країнах, довели, що залежно від віку початку навчання кількість „неготових першокласників” сягає від 10 до 50% у міських школах, 75% у сільських [2: 11]. Найбільше „непідготовлених” виявлено у віці п'яти – п'яти з половиною років (близько 80%), у шість років таких дітей значно менше (51%), а в шість з половиною років – 32%. Вчителям і батькам майбутніх першокласників слід знати, що найбільше дівчаток „дозріває” у віці від п'яти до п'яти з половиною років, а хлопчиків – на шість місяців пізніше. Це викликає необхідність ретельного медико-педагогічного відбору дітей до школи.

Таким чином, фахова підготовка майбутніх педагогічних працівників обов'язково передбачає детальне ознайомлення із структурою компонентів готовності дітей до шкільного навчання, опанування об'єктивних методик визначення шкільної зрілості, застосування цих знань і умінь при співбесіді з майбутніми першокласниками та їхніми батьками у ході зарахування малят до першого класу [3].

Готовність до шкільного навчання передбачає багатокомпонентне утворення. По-перше, малюк повинен хотіти йти до школи, тобто мати мотивацію до навчання. По-друге, у нього важливо сформувані соціальну позицію школяра: він має вміти взаємодіяти з однолітками, виконувати вимоги учителя, контролювати власну поведінку. По-третє, дитина має бути витривалою, оскільки їй складно витримати навантаження протягом уроку й усього навчального дня. Вона має мати адекватну самооцінку та рівень домагань. У неї повинен бути відповідний розумовий розвиток, який є підґрунтям для успішного оволодіння шкільними знаннями і вміннями, для підтримки оптимального темпу інтелектуальної діяльності, аби першокласник встигав працювати разом із класом.

Передусім важливо, аби першокласник прийшов до школи фізично розвиненим, здоровим. Доцільно ознайомити студентів із такими особливостями анатомо-фізіологічного розвитку шестиліток: вага збільшується протягом місяця в середньому на 200 г (2,2 – 2,5 кг за рік), зріст – на 0,5 см (8 – 10 см за рік). Змінюються і пропорції тіла. За шостий рік життя значно зростає довжина рук і ніг, а співвідношення голови до тулуба майже таке, як у дорослої людини. Ця зміна пропорцій і свідчить про певний етап дозрівання організму.

Маса мозку шестирічної дитини складає 1 350 г (майже 90% маси мозку дорослого). Довжина тіла становить 113 – 120 см, а маса тіла – 19 – 24 кг.

Продовжується інтенсивний розвиток опорно-рухової системи: кожна із 206 кісток тулуба значно змінюється за формою, розмірами, внутрішньою будовою. Тому неправильна поза при тривалому сидінні швидко обумовлює деформацію постави або уповільнення зростання.

У дітей шести років належним чином сформована рухова активність: шестилітка уміє ходити з різною швидкістю, також легко й швидко бігає. Різноманітні й ритмічні рухи на музичних заняттях; дитина спритна, влучна в іграх та вправах. Здатність виконувати ці види рухів не означає, що шестирічка так само успішно виконуватиме дрібні, точні й тонко координовані рухи пальців, рук. Недосконалість нервової регуляції пояснює й недостатню точність і швидкість виконання рухів, трудність завершення рухів за сигналом.

Продовжується розвиток серцево-судинної системи, підвищується її надійність, резервні можливості, удосконалюється регуляція кровообігу. В той же час, система стає більш вразливою, тобто, організм гостро реагує на несприятливі впливи зовнішнього середовища, якими можуть стати зайве статичне та розумове навантаження.

Укріплення фізичного здоров'я дошкільнят вимагає подальшого розвитку всіх фізичних якостей – спритності, витривалості, гнучкості, швидкості, сили. Раніше спеціалісти радили розвивати ці якості у дітей одночасно. Проте дослідження останніх років переконують, що інтегруючою фізичною здібністю є **витривалість**. Саме вона тісно пов'язана із працездатністю – якістю, необхідною для досягнення успіху в оволодінні змісту навчальної програми.

Наведемо приклади народних рухливих ігор, які використовують підготовлені нами педагогічні працівники для розвитку фізичної витривалості старших дошкільників, зокрема ігри з ходьбою: „Гоп-гоп”, „Куй, куй, ковалі”, „Мак”, „Диби-диби” та інші. Корисні для фізичного розвитку дошкільнят і ігри з бігом, наприклад: „Пастух і вовк”, „Панас”, „Хустинка” й подібні.

Майбутні вчителі пам'ятають, що для систематичного шкільного навчання необхідна і психологічна готовність, яка визначається системою шкільних вимог до дитини. Пов'язані вони, за твердженням Б.Г.Ананьєва, Л.І.Божович, О.М.Леонтєва, Д.Б.Ельконіна та інших, із змінами соціальної позиції малюка в суспільстві, із специфікою навчальної діяльності у молодшому шкільному віці. Конкретний зміст психологічної готовності не є постійним, він змінюється й збагачується. Традиційними її компонентами визначаються інтелектуальна, особистісна і вольова готовність.

Тривалий час рівень розумового розвитку дитини визначали за наявністю у неї знань, уявлень, що виявлялися у словниковому запасі. Словник малят у дошкільному віці дійсно різко збільшується, але це не означає, що аналогічними темпами розвивається і мислення. Тут відсутня прямо пропорційна залежність. Звичайно, певний обсяг конкретних знань про живу і неживу природу, людей та їх працю, суспільне життя необхідний шестирічній дитині як підґрунтя того, що буде в подальшому опановане у школі. Проте помилковим є твердження, що словниковий запас, спеціальні уміння і навички – єдиний чинник інтелектуальної готовності дитини до школи.

Сучасні навчальні програми, їх опанування вимагають від першокласника умінь порівнювати, аналізувати, узагальнювати, робити самостійні висновки, тобто на належному рівні розвинених пізнавальних процесів. Але належного рівня пізнавальної діяльності дошкільники досягають, якщо навчання в цей період спрямоване на активний розвиток мислительних процесів, орієнтується на “зону найближчого розвитку”. Тому ми ознайомлюємо майбутніх учителів із варіантами розвивальних словниково-логічних вправ, які можна використати на заняттях із старшими дошкільниками або в дозвіллевий час: „Четвертий зайвий”, „Нісенітниця”, „Порівняй предмети”, „Закінчення слів”, „Утвори речення”, „Назви слова”, „Майбутній письменник” та інші.

Вагоме значення в інтелектуальній готовності мають здібності до оволодіння деякими спеціальними навичками. Психологи називають їх „вступними навичками”. Важливіше не навчити дитину читати, а розвивати усне мовлення, виховувати уміння розпізнавати звуки; не вчити писати, а створювати умови для розвитку моторики, передусім руки й пальців.

До необхідних загальномовленнєвих навичок належать спроможність зосереджено слухати дорослого (від 1 – 2 до 5 – 7 хвилин), усвідомлювати фактичний зміст пропонованого, виділяти нові факти, розпізнавати невідоме, встановлювати послідовність

подій та їх причинно-наслідкові зв'язки; говорити в належному темпі, дотримуючись вимог зв'язного висловлювання (чітко, послідовно, повно). Ці уміння старші дошкільники опановують як на заняттях, так і під час екскурсій, прогулянок, музично-літературних заходів тощо.

Інтелектуальна готовність провідна, але не єдина передумова успішного навчання у школі. Підготовка дитини передбачає також формування у неї спроможності прийняти нову "соціальну позицію" – статус школяра, який має коло важливих обов'язків, посідає інше, у порівнянні з дошкільниками, особливе місце в суспільстві. Ця особистісна готовність виявляється у ставленні малюка до школи, до навчальної діяльності, до вчителя, до самого себе. Педагогічним працівникам важливо знати, що зацікавлює майбутніх першокласників у школі. Традиційні відповіді, які отримали наші студенти від дошкільнят, такі: "Мені придбають красиву форму", "У мене буде новенький портфель". Зовнішні чинники шкільного життя здаються старшим дошкільникам привабливими. Проте це не найважливіші мотиви. Школа приваблює малят своєю основною діяльністю – навчанням. Позитивні мотиви виявляються так: "Хочу вчитися, щоб бути розумним, як тато", "Люблю читати і рахувати", "Навчуся писати", "Навчуся читати і читатиму казки меншій сестричці". Ці прагнення пов'язані з новими ситуаціями в розвитку шестиліток. За тестом на визначення сформованості „внутрішньої позиції школяра” майбутні вчителі початкових класів з'ясовують рівень шкільної мотивації. Тест „Веселий – сумний” допомагає педагогічним працівникам оцінити емоційне ставлення дитини до майбутнього процесу навчання у школі.

Якщо дитина не готова до соціальної позиції школяра, то навіть за високого рівня інтелектуального розвитку їй буде складно у школі. Такі першокласники поводять себе подитячому, вчать нерівно. Їхні успіхи залежать передусім від інтересу. Якщо діти виконують завдання з почуття відповідальності, то роблять це недбало, їм важко досягти якісного результату.

Серйозної уваги вимагає і формування вольової готовності майбутнього першокласника. Адже на нього чекає наполеглива праця, від нього вимагатиметься уміння робити не лише те, що йому забажалося, але й те, чого вимагає вчитель, шкільний режим, навчальна програма. Ефективними вправами щодо довільності поведінки є завдання „Розфарбуй фігури”, „Знайди такий самий предмет” та подібні до них.

Висновки з дослідження. В ході опанування спецсемінару „Формування готовності дитини до школи” майбутні вчителі переконалися, що для якісної підготовки дошкільників до шкільного навчання необхідно враховувати такі рекомендації:

- формування психологічної готовності до школи передбачає поєднання ігрової, навчальної й інших видів діяльності (праці, спілкування тощо);
- для належної ефективності навчання необхідно сформувати у дітей позитивне емоційне ставлення до занять;
- керівництво діяльністю дітей шестирічного віку слід здійснювати, широко використовуючи методи дошкільного виховання з частковим застосуванням шкільних методів;
- доречно використовувати розвивальні можливості спільної діяльності старших дошкільників і молодших школярів;
- необхідно виховувати здатність до рольового й особистісного спілкування як важливої передумови змін у провідній діяльності вихованців;
- при формуванні психологічної готовності до школи слід враховувати індивідуально-психологічні особливості дітей, які виявляються у рівні навченості, темпі засвоєння знань, ставленні до інтелектуальної діяльності, особливостях емоцій і вольової регуляції власної поведінки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Готовність дитини до навчання / Упоряд.: С.Максименко, К.Максименко, О.Главник. – К.: Мікрос-СВС, 2003.

2. Безруких М.М., Ефимова С.П. Знаете ли вы своего ученика? – М.: Просвещение, 1991.
3. Стаденко Н.М., Ілляшенко Т.Д., Обухівська А.Г. Методика діагностики готовності до навчання у школі дітей шестирічного віку / Навчально-методичний посібник. – Кам'янець-Подільський: Абетка, 2001.

УДК 370

І.О. Пальшкова

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті розглянуті питання формування педагогічної культури як складової професійної компетентності майбутніх вчителів початкових класів.

The article deals it is shown growth of professional – pedagogical cultural of students and the future teachers of initial classes.

В умовах нової освітньої парадигми, підготовка вчителів нового типу стає найважливішою умовою відродження не тільки освіти, але і культури, в загальнолюдське та європейське співтовариство.

Соціальна ситуація, що склалась, якісно по-новому ставить проблему підготовки педагогічних кадрів, вимагає наукового переосмислення цінностей системи, формування професійної компетентності вчителя, актуалізує пошук оптимальних форм цього процесу в період навчання у вищому закладі освіти. Поки що в українському освітньому просторі недостатньо представлені книги чи статті, присвячені цій проблемі, особливо написані українською чи перекладені з європейських мов. Адже зрозуміло, що перш, ніж говорити, необхідно розібратись у сутності ключових понять і положень такого підходу.

Проблема формування професійної компетентності спеціалістів досліджувалася вітчизняними й зарубіжними науковцями. Так, учені (В.Адольф, Т.Браже, С.Будак, С.Вершловський, О.Добудько, І.Котов, Б.Кричевський, В.Маслов, Т.Новикова, Р.Овчарова, Г.Саранцев, Л.Соломко, В.Стрельников, Н.Харитоновна, О.Шиян та ін.) наголошують на необхідності розробки проблеми підвищення професійної компетентності вчителя в умовах багаторівневої професійної освіти. Інші дослідники (В.Беспалько, А.Вербицький, М.Кларін, Я.Коломийський, Г.Селевко та ін.) пов'язують рішення проблеми професійного розвитку з технологічною організацією навчання.

У зарубіжній педагогіці питанню формування професійної компетентності вчителя присвячені роботи Д.Бритела, Є.Джимеза, Р.Квасниці, В.Ландшеєр, П.Мерсера, М.Робінсона та інших.

Компетентнісний підхід у визначенні цілей і змісту професійної діяльності визнавалася В. Давидовим, І.Лернером, В.Краєвським, В.Лозовою, В.Онищуком, В.Паламарчук, М.Скаткіним та іншими вченими. У психолого-педагогічній літературі, зокрема в теорії та практиці управління персоналом широко використовуються поняття “компетентність” і “компетенція”. У ці поняття вкладається різний сенс, що, безумовно, утруднює як теоретичну розробку питання, так і організацію практичної роботи з оцінки професійної компетентності. Нам уявляється, що це положення пов'язане з перекладним характером джерел, які використовують спеціалісти, у яких ці поняття прирівнюються, що, можливо, відбувається у зв'язку з однаковим звучанням цих слів іноземними мовами.

Мета статті – вивчити поняття педагогічної компетентності вчителя початкових класів та визначити можливості формування професійно-педагогічної культури студентів засобами творчих завдань.

Можна визначити професійну компетентність як ступінь відповідності характеристик колективу (персоналу) переліку вимог, які пред'явлені даній професії. Компетентність конкретної людини – вже його професіоналізму, тобто людина може бути професіоналом у цілому в своїй галузі, але не бути компетентною у вирішенні усіх професійних питань.

При аналізі наукових джерел, ми зіткнулися з визначеннями, які характеризують компетентність з точки зору володіння знаннями, уміннями, навичками (ближче до поняття “кваліфікація”): компетентність – володіння знаннями, котрі дозволяють судити про щось, висловлювати важливу, авторитетну думку.

В.Лозова зазначає, що компетентність має інтегративну природу, тому що її джерелом є різні сфери культури (духовної, громадянської, соціальної, педагогічної, управлінської, правової, етичної, екологічної та ін.), вона вимагає значного інтелектуального розвитку, включає аналітичні, комунікативні, прогностичні та інші розумові процеси [8: 5].

Компетентність у широкому розумінні розглядається як ступінь зрілості особистості, тобто певний рівень її психічного розвитку (навченість і вихованість), що дозволяє успішно діяти в суспільстві. У вузькому розумінні компетентність виступає в якості діяльній характеристики.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що автори вивчають професійну компетентність. Так, Н.Кузьміна розглядає її як обізнаність і авторитетність педагога, властивість особистості, котра дозволяє продуктивно розв'язувати навчально-виховні завдання, розраховані, у свою чергу, на формування особистості іншої людини.

Отже, відправним моментом визначення поняття, на нашу думку, може стати інтегрований комплексний підхід, який має спиратися на теорії професійної компетентності, розроблені відомими науковцями з проблем професійної підготовки вчителя В.Сластьоніним, Є.Шияновим та А.Марковою.

Узагальнено компетентність розглядається А.Марковою як індивідуальна характеристика ступеня відповідності праці вимогам професії. “Професійно компетентною є така праця вчителя, в якій на достатньо високому рівні здійснюються педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, реалізується особистість вчителя і досягаються результати навчання та виховання школярів” [4: 8].

Під професійною компетентністю педагога розуміють особистісні можливості вчителя, вихователя, педагога, котрі дозволяють йому самостійно та достатньо ефективно вирішувати педагогічні завдання, що сформульовані ним або адміністрацією освітньої установи. Для цього необхідно знати педагогічну теорію, вміти та бути готовим застосовувати її на практиці. Отже, під “педагогічною компетентністю учителя можна розуміти єдність його теоретичної та практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності” [9: 40].

Л.Карпова вважає, що професійна компетентність викладача є складним індивідуально-психологічним утворенням на засадах теоретичних знань, практичних умінь, значущих особистісних якостей та досвіду, що зумовлюють готовність педагога до виконання педагогічної діяльності та забезпечують високий рівень її самоорганізації. Компетентність викладача не має вузько професійних меж, оскільки від нього вимагається постійне осмислення розмаїття соціальних, психологічних, педагогічних та інших проблем, які пов'язані з освітою [9: 14].

Вважаємо, що професійна компетентність педагога є чинником підвищення якості освіти й включає професійно-змістовний, технологічний і професійно-особистісний компоненти. Професійно-змістовний компонент передбачає наявність у педагога знань з предмета, який він викладає, суміжних дисциплін, з дисциплін, що виражають квінтесенцію спеціальності, якими оволодіває студент, теоретичних знань з основ наук, котрі вивчають особистість людини, що забезпечує усвідомленість при визначенні педагогом змісту його професійної діяльності з виховання, навчання та освіти учнів. Технологічний компонент включає професійні знання, апробовані в дії, тобто уміння. Забезпечують цей компонент інформаційно-інноваційні технології, які ґрунтуються на комплексному діагностико-

дослідницькому осмисленні педагогічної ситуації і перспективному її прогнозуванні. Професійно-особистісний компонент включає особистісні здібності та творчі здібності. Професійно-педагогічна культура – це складний динамічний процес поступового формування професійних знань, професійних умінь і професійно значущих якостей особистості. Складовою особистісних якостей майбутнього вчителя початкових класів складають – творчі здібності. При вивченні навчальних дисциплін у студентів формуються професійні знання. Навчання у вищій школі моделює майбутню професійну діяльність студентів. Процес формування професійно-педагогічної культури продовжується у вияві гностичних умінь, які, розвиваючись, дозволяють студентам встановлювати внутрішні зв'язки і відношення між фактами, поняттями та іншими об'єктами дійсності. На педагогічній практиці студенти включаються в педагогічну діяльність з великою долею самостійності.

Розглянемо вплив творчих завдань та педагогічних ситуацій на формування професійно-педагогічної культури майбутніх вчителів початкових класів.

Із'язун під педагогічною ситуацією розуміє частину педагогічної діяльності, що містить протиріччя між бажаним рівнем вихованості учнів і досягнутим. Причому ситуація не завжди переходить у розряд педагогічних задач. Це відбувається тільки в тому випадку, якщо вчитель зауважує виниклу ситуацію і ставить перед собою ціль її вирішити.

О.Матюшкін, Ю.Кулюткін, Г.Сухобська розглядають педагогічні ситуації через вплив на учнів за допомогою взаємодії вчителів з учнями, тобто за допомогою спілкування.

А.Чернишов розглядає педагогічну ситуацію як „короткочасну взаємодію вчителя з учнем (колективом класу) на основі протилежних норм, цінностей і інтересів, що супроводжуються значними емоційними проявами і спрямовані на перебудову сформованих взаємин...” [7: 6]. Педагогічні ситуації, на думку А.Чернишова, впливають на форми людської активності. Це – відкриті взаємодії людей між собою, та психологічні реальності, що виявляються на рівні установок, чекань, емоційних реакцій. Взаємини є більш стійкими проявами активності людини і впливають на взаємодію. При найбільш конфліктних педагогічних ситуаціях найбільше виявляються організаційні чи ділові взаємодії і взаємини.

Отримані результати. У дослідно-експериментальній роботі ми виходили з того, що формування і розвиток творчих здібностей студентів на заняттях з курсу педагогічних дисциплін можна було забезпечити шляхом використання в навчальному процесі творчих задач. Були використані задачі на розвиток асоціативного мислення, на розвиток творчого листа, аналізу, творчої самостійної роботи.

Протягом вивчення курсу “Педагогіка” здійснювався постійний контроль над рівнем якості знань студентів. Проводилися різноманітні форми, як: заняття-гра, прес-конференція, заняття-заочна екскурсія, диспут та інші. На лабораторно–практичних заняттях таких як “Пізнання”, “Створення”, “Перетворення”, “Використання в новій якості” трьох рівнів складності.

Задача (початкового) рівня складності. Наприклад, приведення прикладів зі свого шкільного життя.

Задача середнього рівня складності. Скласти вправу з наданими словами, дати визначення явищу або предметові й ін.

Задача (високого) рівня складності. Наприклад, вирішити задачі з застосуванням нестандартних рішень, висловлень, виступ із проблемними питаннями й ін.

Аналіз ефективності реалізації системи індивідуальних задач і умов її функціонування дозволив зафіксувати позитивні кількісні та якісні зміни рівня творчих здібностей студентів, підняттям рівня професійної культури.

Після експерименту показники сформованості творчих здібностей підвищилися, дуже низький рівень зовсім був відсутній, а показник високого покращився майже на 50%.

Експериментальна робота показала, що при використанні індивідуальних, творчих задач знімається напруга студентів, страх перед аудиторією і викладачем; формується позитивний емоційний настрій; підвищуються знання з педагогічних дисциплін.

Висновки. Аналіз експериментального матеріалу довів залежність між впровадженням у навчальний процес індивідуальних, творчих задач і формуванням творчих здібностей учнів, розвитком педагогічної культури. Була встановлено, чим різноманітніші і цікавіші індивідуальні задачі, ситуації, тим активніше студенти їх виконують, а значить краще формуються творчі здібності, а звідси і підвищуються педагогічна культура майбутніх педагогів

Перспективи. Проведене дослідження показало значення впровадження результатів у практику сучасної вищої школи, але не вичерпує змісту проблеми, що вивчається. Надалі ця робота вимагає розробки конкретних ситуацій, які носять особистісний характер у розвитку професійної культури майбутніх фахівців.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / Пер.с англ. – М., 2001. – 142 с.
2. Слостенин В.А. Формирование личности советской школы в процессе профессиональной подготовки. – М.: Просвещение, 1976. – 160 с.
3. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996. – 308 с.
4. Хоружа Л.Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: Теорія і практика. – К.: Преса України, 2003. – 320 с.
5. Слостенин В.А., Чижикова Г.И. Введение в педагогическую аксеологию. – М.: Академия, 2003. – 192 с.
6. Пометун О.І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К., 2004. – С. 16-25.
7. Чернышев А.С. Практикум по решению конфликтных педагогических ситуаций. – М., Педагогическое общество России, 1999. – 186 с.
8. Лозова В.І. Формування педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів освіти // Педагогічна підготовка вищих навчальних закладів: Матеріали міжвузівської науково-практичної конференції. – Харків: ОВС, 2002. – 164 с.
9. Карпова Л.Г. Сутність професійної підготовки викладача // Педагогічна підготовка викладачів вищих навчальних закладів: Матеріали міжвузівської науково-практичної конференції. – Харків: ОВС, 2002. – 164 с.
10. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти). – Харків, 1998. – 300 с.

УДК 371

Л.А. Пермінова

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ САМООСВІТИ

У статті розкрито педагогічні умови професійної самоосвіти вчителів початкових класів. Висвітлено принципи організації їх самостійної освітньої діяльності.

In the article the pedagogical conditions of the professional self-instruction of the teachers of low-order classes are opened. The principles of the organization of their independent educational activity are also opened.

Освіта, будучи за своєю природою творчо-пізнавально-діяльнісною, постійно сприяє орієнтації людини на самореалізацію, на моделювання професійного як сьогодення, так і майбутнього. Саме тому введення в Україні системи ступеневої освіти покликано забезпечити постійне підвищення кваліфікації кадрів, поглиблення і розширення професійних знань, одержання освітньо-професійних і освітньо-наукових ступенів.

Ступеневість передбачає єдність, взаємозумовленість, наступність цільових функцій усіх ланок, що становлять сутність професійної освіти. Особлива увага при цьому акцентується на такій складовій освітнього процесу, як самоосвіта. Йдеться про післядипломну освіту, проблема організації якої в сучасних умовах набуває особливої актуальності.

Незважаючи на різні підходи до визначення професійних умінь, які забезпечують реалізацію педагогічної діяльності, дослідженнями Н.В.Кузьміної, С.Д.Максименко, К.К.Платонова, В.В.Рибалка, Б.М.Теплова, О.І.Щербакова було доведено їх діалектичний взаємозв'язок зі здібностями, спрямованістю, потребами, вольовими якостями і характерологічними рисами особистості. Відносно формування професійних педагогічних умінь, то вивчались вони переважно в контексті закономірностей засвоєння знань і формування навичок педагогічних кадрів (В.П.Безпалько, О.І.Бульвінська, К.М.Гуревич, Г.С.Данілова, В.А.Семиченко, С.О.Сисоєва, О.О.Степанов, Н.Ф.Тализіна).

Аналіз і узагальнення матеріалів досліджень сучасних педагогів і психологів показали, що визначені професіограмою уміння вчителя початкового навчання, які забезпечують реалізацію основних їх функцій (конструктивної, організаторської, комунікативної, гностичної), можуть ефективно розвиватися і бути базовими для зростання професійної майстерності лише в умовах чітко змодельованого цілеспрямованого навчання в системі підвищення кваліфікації, яка передбачає важливу складову саморозвитку – самоосвіту.

Підвищення уваги до самоосвіти педагогів як у процесі їх практичної діяльності, так і в процесі післядипломного навчання, наближує систему до реальних освітніх потреб фахівців, сприяє реалізації професійних і життєвих цілей педагогів. Для педагога самоосвіта – необхідна умова його професіоналізму, підвищення педагогічної майстерності. На жаль, визначення ролі самоосвіти як складової підвищення професійної майстерності педагогічних кадрів досі не знайшли свого розв'язання.

Метою статті є обґрунтування педагогічних умов професійної самоосвіти вчителів початкових класів.

Самоосвіта вчителя спрямована на системно-цілісне формування його професійних знань і вмінь. З погляду змісту самоосвітньої діяльності вона складається з таких аспектів, як педагогічний – навчально-виховна та методична діяльність; психологічний – діагностична та консультативна діяльність; соціальний – участь у міжособистісних взаємодіях.

Найбільшу увагу в процесі роботи з підвищення фахової майстерності, зокрема самоосвіти, педагогу слід приділяти інформаційній складовій, формуванню вміння аналізувати власну діяльність, стан навчально-виховного процесу та діяльність колег; концентрації своїх зусиль для досягнення поставленої мети, конкретних цілей, завдань; оптимально відбирати зміст, необхідні форми й методи діяльності; бачити, розуміти й усвідомлювати проблеми, визначати загальні цілі, уміння виокремлювати пріоритети, вибудовувати завдання і знаходити адекватні їм ресурси; прогнозувати, проектувати і планувати свою роботу; володіти методами самоконтролю й самооцінки педагогічного діагностування; співпрацювати й спілкуватися з оточенням у мажорній тональності.

Як відомо, самоосвіта включає науково-дослідницьку, експериментальну роботу з певної проблеми; вивчення наукової, педагогічної, психологічної та методичної літератури; участь у колективних та групових формах методичної роботи навчального закладу та районного методичного кабінету; вивчення педагогічного досвіду (безпосередньо – колег у навчальному закладі, опосередковано – через літературу); практичну апробацію власних матеріалів. Основною метою самоосвітньої діяльності вчителів є створення власної професійної “Я–концепції”, яка відображає педагогічне кредо вчителя.

Результати аналізу відповідної літератури і узагальнення практичного педагогічного досвіду показують, що в основу організації самоосвіти вчителя доцільно покласти наступні принципи:

- зв'язок самоосвіти з практичною діяльністю педагога;

- взаємозв'язок наукових і методичних знань в підходах до розв'язання педагогічних проблем;
- відповідність змісту самоосвіти рівню підготовки та кваліфікації вчителя, його інтересам і нахилам;
- систематичність і послідовність процесу самоосвітньої підготовки.

Одним із видів педагогічної самоосвітньої діяльності є підготовка до курсів підвищення кваліфікації, яка спонукає залучення вчителів до виконання докурсових завдань, що мають на меті: встановити рівень професійної компетентності вчителя, в складі якої можна визначити такі ключові компетентності як предметна, пізнавальна, соціальна, особистісна, методологічна.

Значення цього виду діяльності посилюється в період реформування освітньої галузі, коли її завданням стає не тільки підтримка певного рівня фахової компетентності, а й ознайомлення вчителів з новими ідеями, що лежать в основі сучасної педагогічної концепції; опанування новими технологіями навчання тощо. В зв'язку з цим набувають актуальності нові підходи до організації роботи з учителями в міжкурсовий період, серед яких провідну роль відіграє дистанційне навчання. На жаль, така форма навчання не є поширеною в регіоні на відміну від практики організації самоосвіти педагогічних кадрів, метою яких в умовах реформування освітніх процесів має стати:

- формування здатності вчителів до швидкої адаптації в умовах зміни вимог і підходів до організації навчального процесу;
- розвиток умінь прогнозувати як позитивні так і негативні моменти на кожному етапі реформи та організовувати корекційну роботу;
- усвідомлене розуміння необхідності внесення змін до процесу функціонування освітньої галузі;
- формування комплексу професійних компетенцій, необхідних для розв'язання основних завдань, пов'язаних з оновленням шкільної освіти тощо.

Одержані в результаті дослідження дані засвідчують що, технологія організації самоосвіти педагогів може бути реалізована покроково:

Перший крок – установчий, передбачає створення певного настрою до самостійної роботи; вибір мети роботи, виходячи з науково-методичної теми (проблеми) школи; формулювання особистої індивідуальної теми, осмислення послідовності своїх дій.

Другий – навчаючий, на якому педагог знайомиться з психолого-педагогічною та методичною літературою з обраної проблеми освіти.

Третій – практичний, під час якого відбувається нагромадження педагогічних фактів, їх добір та аналіз, перевірка нових і методів роботи, постановка експериментів. Практична робота продовжує; супроводжуватися вивченням літератури.

На четвертому кроці є важливим теоретичне осмислення, аналіз і узагальнення нагромаджених педагогічних фактів. На цьому етапі доцільно організувати колективне обговорення прочитаної педагогічної літератури; творчі звіти про хід самоосвіти на засіданнях МО чи кафедри, на районних МО; відвідування з наступним обговоренням відкритих уроків з обраної проблеми та інші колективні форми роботи.

П'ятий – підсумково-контрольний, де педагог має підбити підсумки своєї самостійної роботи, узагальнити спостереження, оформити результати. При цьому головним виступає опис проведеної роботи й установлених фактів, їх аналіз, теоретичне обґрунтування результатів, формулювання загальних висновків та визначення перспектив у роботі.

Система самоосвітньої роботи вчителя передбачає: поточні і перспективне планування; підбір раціональних форм та способів засвоєння і збереження інформації; оволодіння методикою аналізу і способами узагальнення свого та колективного педагогічного досвіду; поступове освоєння методів дослідницької та експериментальної роботи.

План самоосвіти вчителя повинен містити: перелік літератури, яку планується опрацювати; визначені форми самоосвіти; термін завершення роботи; передбачувані

результати (підготовка доповіді, виступ на засіданні МО, поурочне планування, опис досвіду роботи, оформлення результатів у вигляді звіту тощо).

Зібраний в процесі самоосвіти матеріал, доцільно розподіляти на окремі теми і зберігати у вигляді карток, спеціальних зошитів, тематичних папок, особистого педагогічного щоденника.

Таким чином, самоосвіта педагогічних кадрів являє собою органічну складову безперервної професійної освіти. Її специфіка полягає в тому, що в процесі самоосвіти суб'єкт і об'єкт освіти виступають в одній особі. Відмінною рисою самоосвіти педагога є те, що результатом такої роботи виступає ефект розвитку учнів, а не тільки власне самоудосконалення в особистому та професійному планах.

Результати нашого дослідження переконують, що організаційно-педагогічні умови успішної самоосвіти вчителів є забезпечення:

- активності вчителя у опануванні знаннями, методами і формами організації уроку, сформованістю навичок використання і складання алгоритмічних приписів, оволодінням теорією поетапного засвоєння знань;
- організацією дослідження загальношкільної методичної теми протягом кількох років як складової колективного комплексного дослідження;
- чіткого всебічного планування своєї роботи;
- всебічного моніторингу досягнень і огріхів роботи вчителя (також і самим учителем);
- наявністю відповідної навчально-матеріальної бази;
- усвідомленням того, що джерелом інформації повинні стати не лише шкільна бібліотека, методичний куточок, а й інші інформаційні системи.

За умови такої цілеспрямованої самоосвітньої роботи, при досконалому використанні різноманітних форм та методів методичної роботи у вчителя підвищується загальний рівень професійної педагогічної компетентності.

Позитивні наслідки самоосвітньої роботи можливі у тому разі, коли вона відповідно організована, довільна й усвідомлюється особистістю як соціальна потреба. Для більш ефективного результату самоосвітньої діяльності нею слід керувати, після кваліфікованої діагностики проміжних та кінцевих результатів робота має коректуватися, усвідомлюватися педагогом і впроваджуватися у практику роботи в школі. Нами розроблено навчально-тематичний план і програма самоосвітньої діяльності для вчителів, що мають звання учитель-методист та старший вчитель. Зараз програма апробується під час самоосвітньої роботи на курсах підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

У подальших дослідженнях нами планується обґрунтувати єдину систему підвищення фахової кваліфікації вчителя. Розробити комплекс докурсових і післякурсівих завдань як однієї з основних форм самоосвітньої діяльності вчителя у міжкурсовий період.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Данилова Г.С. Методичні служби України: проблеми управління, професійна підготовка / Навч.-мет. посібник. – К.: Ін-т змісту і методів навчання, 1997. – 256 с.
2. Максименко С.Д., Болюбаш Я.Я., Заброцький М.М., Шербан Т.Д. Діагностика сформованості професійних умінь та навичок вчителя // Проблеми розвиваючого навчання.– К.:Вища школа, 1997. – С.294-300.
3. Пономарев Я.А. Исследование творческого потенциала человека // Психол. журнал. – 1991. – №1. – С.18-21.
4. Рибалка В.В. Психологія розвитку творчої особистості: Навчальний посібник. – К.: ІЗМН, 1996. – 236 с.
5. Семиченко В.А. Пріоритети професійної підготовки: діяльнісний чи особистісний підхід? / За ред. А.І.Зязюна / . – К.: Віпол, 2000. – 636 с.
6. Сметанський М. Соціально-педагогічні умови професійного становлення вчителя // Рідна школа. – 1995. – №5. – С.26-28.

7. Сисоева С.О. Педагогічна творчість: Монографія. – Харків-Київ: Книжкове видавн. "Каравела", 1998. – 150 с.
8. Творча особистість у системі неперервної освіти. – Матеріали міжнародної наукової конференції 16-17 травня 2000 р. – Харків: ХДПУ, 2000. – 217 с.
9. Хозяинов Г.И. Педагогическое мастерство преподавателя. – М.: Высш. школа, 1988. – 168 с.
10. Цикин В. Формирование новой парадигмы образования // Директор школы. – 2000. – №3. – С.106-114.
11. Чошанов М. ТМИ – теория множественного интеллекта // Директор школы. – 2000. – №3. – С.82-89.
12. Шакуров Р.Х. Творческий рост педагога. – М.: Знание, 1985. – 167 с.
13. Щербань П. Професійна компетентність керівника навчального закладу // Освіта і управління – 1998. – Т.2. – №2. – С.33-40.

УДК 378.1

О.М. Пинзеник

ОБГРУНТУВАННЯ ПРОГРАМИ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Стаття присвячена висвітленню програми-проекту дослідження процесу становлення і вдосконалення професійної майстерності викладачів вищих педагогічних навчальних закладів I-II рівня акредитації.

This article deals with the showing of program of analysis of process of make and improvement of profession skills for educators at higher educational institutions with I-II accreditation level.

Успішне виконання комплексу освітніх завдань, висунутих вимогами сучасного соціально-економічного і культурного розвитку суспільства, вимагає удосконалення теоретичної і практичної підготовки кадрового потенціалу вищої педагогічної школи і, зокрема, підвищення професійної майстерності викладачів навчальних закладів I-II рівнів акредитації. Провідна роль у забезпеченні високого рівня професійних знань і вмінь студентів, формуванні здатності до творчої активності, до самовдосконалення, дослідницької та інноваційної діяльності майбутнього вчителя належить професорсько-викладацькому складу ВНЗ.

На жаль, значна частина спеціалістів, які працюють на посадах викладачів, не має необхідної загально-теоретичної підготовки, спеціальних знань з педагогіки та психології. Застосовувані сьогодні методи підвищення професійно-педагогічної майстерності мало ефективні. Система підвищення кваліфікації також не вирішує цю проблему, а самоосвіта нерідко носить безсистемний характер і не забезпечує відповідного рівня необхідних знань і вмінь. Крім того, переважна більшість спеціалістів, які прийшли працювати у вищі навчальні заклади I-II рівнів акредитації, не тільки не виявляє належної професійної підготовки, але й помилково вважає, що вона їм не потрібна. У цієї категорії викладачів, як свідчить наше дослідження, сформувався стійке небажання самостійно оволодівати основами педагогічної майстерності. Водночас сьогодні тільки викладач з високим професійним і особистим рівнем підготовленості може забезпечувати навчання та підготовку конкурентноспроможних кваліфікованих фахівців, здатних до мобілізації внутрішніх сил, духовної активності, самовдосконалення у швидкозмінних реаліях сучасності.

Проблема підготовки і вдосконалення викладацького складу вищої школи, підвищення його професійної майстерності знайшла достатнє висвітлення у педагогічній теорії і практиці. Так, у працях Б.С. Гершунського, Є.Г. Косовського, О.Б. Ховова, Н.Н. Шамрая, В.А. Скакуна, Н.М. Сказкіна та ін. розглянуто методологічні аспекти

діяльності середніх та вищих навчальних закладів. У роботах О.А. Абдулліної, В.А. Баранова, В.Є. Гуріна, І.А. Зязюна, Ю.С. Тюнникова, А.Г. Соколова, Н.А. Моревої та ін. вивчалися питання вдосконалення підготовки спеціалістів у нових соціально-економічних умовах.

Проблемам підготовки та підвищення професійної майстерності викладачів вищих і середніх спеціальних навчальних закладів присвячено роботи С.Я. Батищева, Є.С. Барбіної, Т.Ю. Ломакиної, О.Я. Савченко, М.П. Сибірської, Ш.З. Соматулова, В.О. Сластьоніна та ін. Покращення якості підготовки спеціалістів досліджували С.Я. Батищев, А.А. Бодальов, А.А. Деркач, В.А. Семиченко. Андроґогічні аспекти проблеми вивчались С.І. Вершловським, О.І. Кукосяном, В.В. Кулінченком, Протасовою, Г.С. Сухобською. Суттєвий вклад в розробку феномену педагогічної майстерності внесли Л.Б. Біленко, Р.О. Кузьменко, О.А. Музальова, О.Я. Ростовський, Г.С. Тарасенко, Г.І. Хозяїнов та ін.

Водночас дослідження актуальних проблем сучасної вищої школи йдуть повільно, що частково пояснюється відволіканням наукових сил у сфері загальноосвітньої середньої школи та галузевих ВНЗ. Зокрема, особливості формування професійної майстерності викладача вищого педагогічного навчального закладу в нових соціально-економічних умовах ще не стали предметом спеціального дослідження.

Метою нашої статті є обґрунтування дослідницької програми-проспекту вивчення шляхів удосконалення інваріантної складової професійної майстерності викладача вищого педагогічного навчального закладу I-II рівнів акредитації.

За результатами аналізу та узагальнення літературних джерел з проблеми дослідження, а також вивчення практики роботи педагогічних навчальних закладів цього аспекту їхньої діяльності було розроблено програму-проспект дослідження педагогічних умов формування, інваріантної складової професійної майстерності викладачів вищої педагогічної школи I-II рівнів акредитації.

Програмою передбачається, крім обґрунтування актуальності проблеми, що розглядається, визначення основних компонентів організації наукового педагогічного пошуку.

Так, *об'єктом дослідження* передбачається процес формування педагогічної майстерності викладача вищої школи I-II рівнів акредитації.

Предметом – педагогічні умови формування інваріантної складової професійної майстерності викладача вищого педагогічного навчального закладу I-II рівнів акредитації.

Гіпотеза дослідження. Формування інваріантної складової професійної майстерності викладачів вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації забезпечується комплексом педагогічних впливів, спрямованих на актуалізацію і розвиток їхніх професійних умінь шляхом оптимізації процесу професійного зростання на основі прогностичного змодельованих мети, змісту та засобів їх реалізації, розвитку соціально значущих і особистісно ціннісних мотивів та психологічної готовності викладача до підвищення своєї педагогічної компетентності, потреби до постійного самовдосконалення особистих якостей, саморегуляції поведінки і діяльності; раціональним, динамічним поєднанням індивідуальних, групових і колективних форм роботи та інтерактивних методів навчання, опори на емоційну сферу та зону найближчого розвитку суб'єктів педагогічної діяльності; створення відповідного навчального середовища; систематичного використання педагогічного моніторингу; врахування впливів внутрішніх і зовнішніх чинників на формування особистісного новоутворення, що досліджується.

Окреслені завдання дослідження спрямовуються на:

- уточнення структури інваріантної складової професійної майстерності викладача педагогічного вищого навчального закладу I-II рівнів акредитації;
- визначення особливості формування педагогічної майстерності викладача вищого педагогічного навчального закладу I-II рівнів акредитації;

- теоретичне обґрунтування та експериментальну перевірку моделі формування інваріантної складової професійної майстерності викладача вищого педагогічного навчального закладу I-II рівнів акредитації;
- визначення педагогічних умов ефективного впровадження моделі у практику роботи вищої школи.

Концептуальна основа дослідження буде ґрунтуватися як на філософських законах пізнання, так і на загальнонаукових, міждисциплінарних і, власне, педагогічних методологічних принципах. Так, оцінка педагогічних процесів на філософському рівні базується на категоріях матеріалістичної діалектики, що виступають як універсальне знаряддя пізнання, що дозволяє використовувати весь арсенал способів передбачення. Тут йдеться про загальну і взаємну обумовленість явищ і процесів об'єктивної дійсності, органічного зв'язку наукових досягнень з перетворюючою діяльністю суспільства. В оцінці педагогічних явищ і процесів варто виходити з позиції історичності і конкретності. Їхня реалізація в конкретних формах прояву здійснюється в тісному зв'язку і через призму принципів і законів загальнонаукової і частковопедагогічної методології.

Другий рівень методологічного обґрунтування складає сукупність засобів, методів і прийомів дослідження, інтегрованих з окремих наук. Для нашого дослідження методологічним обґрунтуванням “середнього рівня” є категорії, принципи й ідеї соціології. Вона інтегрує висновки, отримані в результаті розвитку окремих суспільних наук, у тому числі і педагогіки. Реальний дослідницький процес вимагає відомої адаптації міждисциплінарних методів, обліку специфічних особливостей сфери їх використання. Як методологічне обґрунтування тут виступають принципи системності, комплексності і програмно-цільового підходу до дослідження перспектив розвитку освіти.

Говорячи про частковонауковий рівень, варто акцентувати увагу на положеннях цілісності розгляду об'єкта доказовості, першочерговості рішення дослідницьких завдань. Мова йде про методології кожної конкретно узятій області знань, покликаної забезпечити ефективність використовуваних методів, органічне їхнє ув'язування із сутністю досліджуваного об'єкта, характером його функціонування. На цьому рівні здійснюється конкретизація цілей дослідження, забезпечення точності термінологічного апарата, цілісності і всебічного розгляду проблеми, адекватності застосовуваних методів, що володіють необхідним науковим потенціалом, можливості перевірки отриманих варіантів розробок [1].

Найбільшими можливостями при вивченні перспектив розвитку освіти, як показують результати нашого дослідження, володіє програмно-цільовий метод, що представляє собою обґрунтований план, спрямований на досягнення мети, де оговорені всі конкретні виконавці, чітко визначені завдання і терміни виконання, а також приведений перелік необхідного ресурсного забезпечення. Відповідно до методології системного аналізу, забезпечення повноти поставлених цілей досягається шляхом формування ієрархічних структур, так званого “дерева цілей”. Цілереалізуюча частина являє собою також розгалужену упорядковану багаторівневу структуру, що відбиває сукупність способів і засобів їхнього досягнення [2].

Дослідження буде починатися з визначення протиріч, що мають місце, і тих напрямів і завдань, розв'язування яких при заданих умовах дасть найбільшу ефективність. Передбачається апріорне осмислення і врахування перерви еволюційного перетворення явища, у нашому випадку професійної майстерності, швидким стрибком до більш високих рівнів його стану. Завчасне визначення термінів їхньої появи дозволить вносити своєчасні розрахункові корективи, буде сприяти більш повному задоволенню реальних запитів практики вищої педагогічної школи.

Досягнення мети і розв'язання висунутих завдань буде забезпечено використанням комплексу методів дослідження. Серед теоретичних – це вивчення, аналіз та узагальнення філософської, психолого-педагогічної літератури; синтез, порівняння, моделювання, групування, що дасть змогу виявити й систематизувати дослідницькі матеріали з проблеми,

спрогнозувати програму дослідження; емпіричних – діагностичні (анкетування, інтерв'ю, бесіда, тестування), спостереження, ранжування, самоспостереження, рейтинг, що сприятиме вивченню стану проблеми в праці, створенню умов розвитку професійних умінь викладача ВНЗ; аналіз продуктів діяльності, що допоможе відстежити взаємозалежність між професійною майстерністю та особистісними якостями спеціаліста, визначити ступінь новизни та оригінальності у розв'язанні педагогічних завдань; прогностичними методами буде розроблено модель розвитку професійної майстерності викладача; проведення діагностичного констатувального і формувального експериментів дасть можливість перевірити висунуту гіпотезу. Ефективність визначених педагогічних умов розвитку інваріативного складника професійної майстерності фахівців вищої педагогічної школи планується перевірятися методами моніторингу, тестування, бесід, рейтингу, порівняння. Обробка експериментальних даних має здійснюватися методами математичної статистики з використанням комп'ютера, що сприятиме уточненню висновків та основних теоретичних положень.

Принципова необхідність розгляду всіх завдань дослідження у єдиному циклі вимагає конструювання системи вихідних методологічних положень, що відбивають стратегію і логіку наукового пошуку.

Прогнозована структура кінцевих результатів дослідження передбачає і розкриття теоретико-методичних передумов розвитку професійної майстерності викладача вищого педагогічного навчального закладу (аналіз теоретичних і практичних джерел з проблеми формування педагогічної майстерності викладача вищого педагогічного навчального закладу, специфіка педагогічної діяльності викладача вищого педагогічного закладу I-II рівнів акредитації, методика діагностики стану сформованості інваріантної складової професійної майстерності викладача вищого педагогічного навчального закладу, узагальнення та інтерпретація результатів констатувального експерименту); обґрунтування системи формування інваріантної складової професійної майстерності викладача вищого педагогічного закладу I-II рівнів акредитації (концепція формування професійної майстерності викладача, модель формування досліджуваної якості, висвітлення організації та ходу дослідно-експериментальної роботи з проблеми дослідження, аналіз динаміки розвитку інваріантної складової професійної майстерності викладача вищого педагогічного закладу I-II рівнів акредитації).

Таким чином, розроблена нами програма дослідження педагогічних умов, як засвідчує попередня апробація (доповіді, тезисний виклад, інформаційні повідомлення та обговорення на засіданнях кафедри педагогіки і психології Мукачівського гуманітарно-педагогічного інституту), може слугувати прогностичним проектом проведення означеного наукового обґрунтованого педагогічного дослідження.

Залишається нерозв'язаною проблема аргументації резервів професійного розвитку молодого викладача, його професіограма, яка б відображала зміст і структуру педагогічної діяльності, абстрагована від конкретних умов своєї реалізації. Актуальною є розробка інтегративних дисциплін у ВНЗ, зміст яких би містив прямі аналоги професійної діяльності, скажімо, курсу “Педагогічна майстерність”, на що буде звернена наша увага у нашій майбутній науково-дослідній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андрієвський Б.М. Основи наукових досліджень (методичний посібник). – Херсон: Айлант, 2005. – 36 с.
2. Вильнюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. – М., 1990. – 290 с.
3. Гурин В. Е. Актуальные проблемы школьной вузовской педагогики. – Москва-Краснодар: Кн. изд-во, 2000. – 139 с.
4. Зинченко В. П., Моргунов Е. М. Человек развивающийся. – М.: Тривола, 1994. – 304 с.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЗНАТЬ І УМІНЬ ЗАСОБАМИ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У КУРСІ “МАТЕРІАЛОЗНАВСТВО І КОНСТРУКЦІЙНІ МАТЕРІАЛИ”

Аналізуються теоретичні і практичні аспекти професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів засобами комп'ютерної інноваційної технології в системі модульного навчання.

Theoretical and practical of professional teaching future junior specialists by computer innovational technologies in module studying system are analysed in the article.

Час ринкових перетворень особливо гостро ставить проблему професійної підготовки спеціалістів високої кваліфікації. Підприємства відповідно до вимог ринку праці зацікавлені у компетентних робітниках, справжніх професіоналах своєї справи. Професіоналізм молодших спеціалістів передбачає їх високу мобільність, інформованість, здатність оперативно оволодівати нововведеннями і швидко адаптуватися до вимог сучасного виробництва. Як зауважує В.Г.Кремінь, у теперішній час “...зміна знань і технологій відбувається набагато швидше, ніж зміна покоління людей” [1: 9]. Оволодіння професійними якостями пов'язане з наявністю потреби постійно вчитися, удосконалювати свою професійну майстерність. Тому головним на сьогодні у процесі навчання є не тільки об'єм отриманих знань, а й сформовані вміння творчо використовувати їх на практиці. Це передбачає необхідність підвищення ефективності навчального процесу, яка залежить від особливостей формування змісту професійної освіти та дидактичних можливостей різних форм, методів і засобів навчання. Наукова раціональна організація навчального процесу повинна урівноважити інтенсивний розвиток знань, нових виробничих технологій і здатність учня їх творчо засвоювати.

Організація ефективного навчального процесу по оволодінню професійними знаннями та формуванню відповідними вміннями потребує використання новітніх освітніх технологій.

В.П.Беспалько, розкриваючи складові педагогічних технологій, зауважує: ще “до недавнього часу словосполучення “педагогічна технологія” вважалося неприпустимою вільністю у трактуванні таких суто творчих і інтимно-психологічних процесів, як навчання і виховання” [2: 5]. Догматизм цього судження був зруйнований практикою навчання і виховання, яка передбачала планування уроків, виховних заходів, екскурсій тощо. Це в повній мірі суперечить експромту, діям педагогів по інтуїції, тобто і є початком технології навчання, яка має на меті конструювання дидактичних систем і проектування процесу навчання. Освітня педагогічна технологія у сучасному розумінні – це сукупність системи принципів, змісту, форм, методів і засобів, використання яких підвищує ефективність навчання.

Г.Ю.Ксензова, розглядаючи перспективні шкільні технології, відмітила, що в процесі свого розвитку вони набули певних класифікаційних ознак і були розділені на традиційні і новітні [3: 175].

Термін “інновація” у педагогічній науці з'явився на Заході у 60-их роках минулого століття. Інновації (з латини – зміни, новинки, нововведення) були запропоновані науковцями як радикальний крок для виведення освіти з кризового стану. У вину їй ставились не відповідність і не наслідування тенденціям розвитку суспільства, закритість, інертність, неефективність, робота за старими технологіями. Досліджуючи педагогічне значення терміну “інновація”, К.Ангеловські звертає увагу на неоднозначність його тлумачення у наукових колах: від “просто новинка” до цілком “кількісних” та “якісних змін.” Аналізуючи визначення терміну, що пропонували різні дослідники, вона пропонує під

інновацією в освіті розуміти новітність, що спрямована на поліпшення і розвиток освіти [4: 37].

У підготовці молодших спеціалістів техніків-механіків по обслуговуванню і ремонту обладнання металургійних підприємств (ОРОМП) за напрямком 0902 “Інженерна механіка” важливою складовою отримання професійних знань і формування умінь є вивчення дисципліни “Матеріалознавство і конструкційні матеріали”. Робота спеціаліста за напрямком підготовки на промислових підприємствах повсякчасно пов’язана з використанням матеріалів, з яких виготовлені деталі машин і механізмів та матеріалів, що застосовуються при експлуатації, обслуговуванні і ремонті машин. Знання складу та структури матеріалів, їх властивостей, зв’язку між складом і властивостями, залежності між властивостями та технологіями виробництва і обробки металів, а також зміни властивостей під впливом силових, термічних, радіаційних та інших чинників дають можливість забезпечити надійну, довговічну, якісну і найголовніше безпечну роботу металургійних машин і агрегатів.

Аналіз сучасного стану процесу професійного навчання дозволив нам обрати найбільш ефективні освітні технології з числа відомих, що можуть бути використані при підготовці молодших спеціалістів. Крім того, ця робота дозволила встановити фактори, які найбільше впливають на результативність використання різних технологій.

Змістове наповнення дисципліни було нами виконано з урахуванням: чіткого і однозначного визначення фундаментальної складової; виокремлення інформаційної складової, функцією якої залишилось тільки унаочнення навчального процесу; необхідності постійного оновлення змісту навчання на основі досягнень науки і набуття людством практичних знань; ґрунтового вивчення Державних стандартів освіти (освітньо-професійної програми (ОПП) і освітньо-кваліфікаційної характеристики (ОКХ) молодшого спеціаліста по ОРОМП); аналізу виробничо-технічних і посадових інструкцій підприємств металургійного і ремонтного комплексу регіону з метою урахування специфіки їх вимог до знань і умінь молодшого спеціаліста.

На основі результатів вивчення змісту дисципліни, вимог до знань і умінь молодшого спеціаліста та стану матеріально-технічної бази навчального закладу ми дійшли висновку, що успішне здійснення навчального процесу і якісне засвоєння професійних знань і формування відповідних умінь у студентів є можливим тільки з використанням змісту, форм, методів і засобів інноваційних освітніх технологій, а саме: *кредитно-модульної і інформаційної*.

Модульна технологія навчання виникла як альтернатива традиційному навчанню і відноситься до особистісно орієнтованих педагогічних технологій.

Модульна технологія з використанням рейтингового контролю знань має на меті формування самодостатньої особистості спеціаліста, який підготовлений до свідомої і ефективної життєдіяльності. Така особистість здатна не тільки приймати рішення, а й нести відповідальність за їх наслідки, тобто бути самодостатньою в умовах ринкових відносин.

Модульне навчання реалізує новий підхід до організації професійної підготовки молодших спеціалістів на основі посилення цілеспрямованості, самостійності, системності та індивідуальності. Тривалий час технікуми працювали за урочною системою проведення занять, яка була замінена на лекційно-семінарську систему. Кожна з них має свої позитивні і негативні сторони. Введені у дію у 2004 році нові навчальні плани і ОПП обумовлюють використання кредитно-модульної технології навчання, оскільки розбивка кількості годин на предмет подана у кредитах, а зміст матеріалу поділений на змістові модулі. За навчальним планом спеціальності об’єм програми дисципліни “Матеріалознавство і конструкційні матеріали” складає 108 годин (72 – аудиторних занять і 36 – самостійної роботи), що відповідає 2 кредитам. За ОПП зміст дисципліни складається з двох змістових модулів (ЗМ), які відповідно розділені на навчальні модулі (НМ) і тематичні (ТМ) (Рис. 1.). Розподіл відповідає логічній структурі навчального матеріалу предмету.

Для виявлення рівня готовності студентів до вивчення дисципліни у її структурі передбачений вхідний контроль у вигляді тестового завдання. Питання у тесті зорієнтовані на знання предметів циклу загальноосвітніх дисциплін, а саме з фізики, хімії, біології, історії. Це дає можливість студентам поєднати дисципліну у єдину картину наукового світосприйняття, виявити міжпредметні зв'язки через наступність у змісті навчання. Професійно-педагогічна скерованість кожного навчального модуля здійснюється через практичні рекомендації по роботі над змістом модуля, які розкриваються в інформаційній базі модуля. Вона включає в себе: посилання на матеріал попередніх модулів і загальноосвітніх дисциплін; перелік рекомендованої літератури, електронних підручників, навчальних і методичних посібників, довідників; слайд-фільмів, відеороликів і відеофільмів; для забезпечення теоретичних знань – електронний варіант конспекту лекцій, практичних знань – методичні вказівки до виконання практичних робіт; лабораторного практикуму – методичні вказівки до виконання лабораторних робіт; перелік тем і питань для самостійного опрацювання, з зазначенням виду контролю, бальної оцінки кожного виду роботи.

Рівень засвоєння матеріалу кожного НМ перевіряється на рубіжному контролі. Заняття по рубіжному контролю знань передбачають різноманітні завдання для об'єктивного виявлення рівня знань, як то: технічний диктант з визначень і термінів, розв'язання тестових завдань, проблемних задач і завдань професійного спрямування, проведення конкурсів у ігровій формі тощо. В кінці вивчення дисципліни передбачена підсумкова контрольна робота, яка складається з двох проблемно-пошукових професійних завдань. Вони були розроблені на основі аналізу професійних умінь спеціаліста за ОКХ і складаються з опису виробничої ситуації, вихідних даних і проблемної виробничої ситуації, які необхідно розв'язати з використанням технічної документації, а також за допомогою довідкової літератури. Професійне значення задач підсилюється використанням професійної лексики.

Використання в навчальному процесі *інноваційних інформаційних технологій* на основі комп'ютерної техніки зумовлене тенденціями загальноцивілізаційного розвитку. Останнє передбачає створення єдиного світового інформаційного простору як основи глобалізації розвитку суспільства та перехід від індустріальних до науково-інформаційних виробничих технологій. Знання про джерела інформації, шляхи її здобуття, методи перетворення та використання створюють передумову оволодіння молодшими спеціалістами технологією прийняття рішень. Важливою є умова, за якою фахівець має нагоду вільно приймати певне рішення і персонально відповідати за його виконання. Це дозволяє успішно формувати уміння адаптуватися в умовах постійних змін виробництва.

Ефективність здійснення навчального процесу з використанням *інноваційних інформаційних технологій* передбачає створення низки передумов, як то:

- наявність матеріальної бази (комп'ютерна техніка та комп'ютерне програмне забезпечення);
- сформованість інформаційної культури викладачів і студентів;
- наявність методики застосування інноваційних інформаційних технологій, що відповідає меті професійного навчання.

Весь навчальний матеріал, який використовується при вивченні дисципліни у комп'ютерному вигляді, поділений за прийнятою структурою кредитно-модульної технології навчання. Багатофункціональне представлення навчального матеріалу за допомогою комп'ютерів передбачає подання його: у текстовому вигляді (електронні підручники, конспекти лекцій, навчальні і методичні посібники); у вигляді відеоматеріалів (слайд-фільми, відеоролики і відеофільми); у формі довідкової інформації (електронні довідники, енциклопедії); програм перевірки і контролю знань (тестові програми, конкурсні завдання). Кожна форма заноситься в базу даних комп'ютерної мережі. Всі вони є відкритими і з часом можуть доповнюватися і змінюватися за допомогою спеціальних інструментів. Особливим видом роботи є пошук інформації у мережі Інтернет для виконання реферативних, творчих і науково-пошукових робіт. Використання інноваційних інформаційних технологій при вивченні дисципліни забезпечує такі можливості:

- для студентів – вільний доступ до всіх форм інформаційних знань навчального призначення в інтерактивному режимі; реалізація вміння розробляти і удосконалювати комп'ютерні програмні продукти; формування вмінь знаходження і використання інформації; формування навичок вирішення різноманітних проблем на основі їх всебічного дослідження і аналізу у творчих і навчально-дослідних роботах;
- для викладачів – проектування навчального процесу через створення навчального середовища; досягнення мети навчання через застосування на різних за формою заняттях окремих видів програмних продуктів чи їх комплексу; створення комп'ютерного варіанту навчально-методичного забезпечення процесу навчання.

Результати теоретичних і практичних досліджень показали, що використання інноваційних інформаційних технологій на базі комп'ютерної техніки і модульної технології сприяє підвищенню ефективності процесу професійної підготовки молодших спеціалістів. Комплексний підхід до використання інформаційних комп'ютерних технологій і модульної технології навчання у технікумі показав, що найефективнішим є поліфункціональне застосування інноваційних технологій навчання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Кремінь В.Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи). – К.: Грамота, 2003. – 216с.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192с.
3. Ксензова Г.Ю. Перспективные школьные технологии: Учебно-методическое пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 224с.
4. Ангеловски К. Учителя и инновации: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 159с.

УДК 378

Н.М. Сіранчук

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ОПРАЦЮВАННЯ ПРОЕКТИВНОЇ МОДЕЛІ РОЗВИТКУ ОБРАЗНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті подана можлива проєктивна модель розвитку образного мовлення молодших школярів. Аналізується реалізація цієї моделі на уроках української мови в початкових класах.

The article gives a possible projecting model of young pupils' figurative speech. The realization of this model at Ukrainian lessons in primary school is analysed.

Важливим завданням педагогічних навчальних закладів є підготовка студентів до впровадження нових технологій навчального процесу у майбутній професійній діяльності.

Виховання мовленнєвої культури тісно пов'язане з оволодінням мовними засобами в будь-якій мовленнєвій ситуації, умінням користуватися багатством української мови, правильно й виразно висловлювати свої думки (текстотворення). Формування в молодших школярів умінь і навичок користуватися мовними засобами в процесі сприймання, розуміння та продукування текстів усної і писемної форм є провідною метою навчання української мови. Від того, як учень володіє означеними формами мовленнєвої діяльності, залежить його внутрішня культура, моральні переконання та естетичні ідеали. *Образне мовлення є показником якісного, емоційно багатого мовлення і виступає для учнів початкових класів як мовлення, у якому передбачається вживання слів і словосполучень у незвичайному метафоричному значенні, що дає можливість художньо відтворювати дійсність.*

Мета статті – пошук можливих шляхів розвитку образного мовлення молодших школярів.

Дослідження питання розвитку образного мовлення спонукало до розробки проєктивної моделі роботи з розвитку образного мовлення молодших школярів.

Пропедевтичний етап спрямований на підготовку дітей до розуміння ролі виразників образності у зв'язному мовленні. Він реалізується шляхом організації спостережень за мовленням художнього стилю, за словами та висловами вжитими в переносному значенні. На означеному етапі дітям дається поняття про образний вислів, явище багатозначності слів, порівняння.

Ознайомлювальний етап спрямований на усвідомлення та розуміння виразників образності як лексичних художніх засобів мовлення. Він реалізується шляхом формування уміння самостійно утворювати вислови з образним змістом, шляхом засвоєння зразків образного мовлення та наслідування, шляхом складання образномовленнєвих висловів за аналогією.

Творчий етап спрямований на свідоме вживання виразників образності при творенні зв'язного тексту. Він реалізується через вироблення навичок самостійно добирати та створювати образні вислови і доречно вживати їх в усному і писемному мовленні.

Вся робота над образним мовленням велася за трьома взаємопов'язаними напрямками:

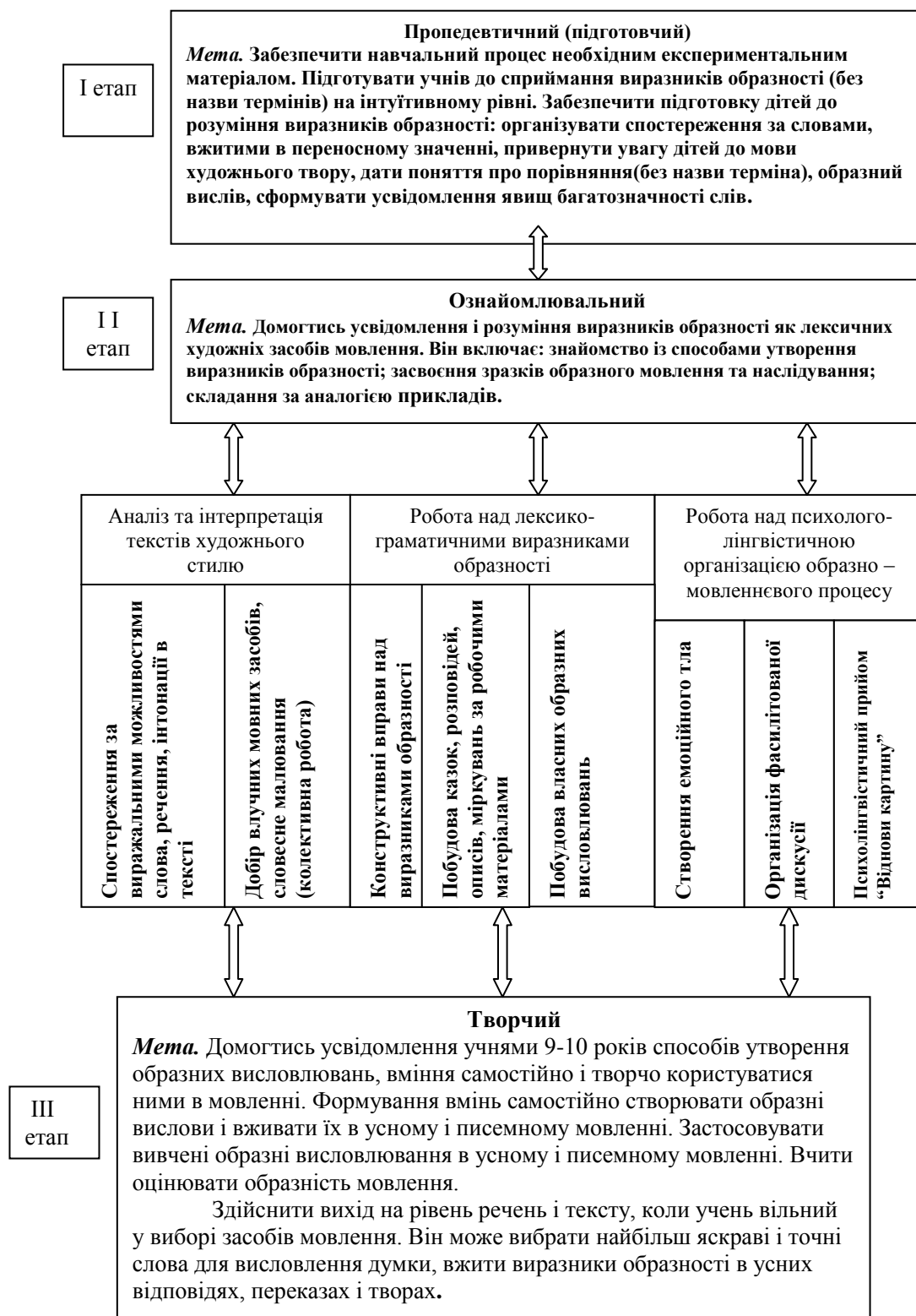
- аналіз та інтерпретація текстів художнього стилю;
- робота з лексико-граматичними виразниками образності;
- врахування психолого-лінгвістичної організації образно – мовленнєвого процесу.

Перших два напрямки реалізувались через систему вправ за мірою допомоги та ступенем самостійності і творчої активності. Найважливіші з них наступні:

- спостереження за виражальними можливостями слова, речення, інтонації, які поєднуються з колективним добром влучних мовних засобів, словесним малюванням;
- конструктивні вправи (доповнення, поширення, зіставлення, редагування, відновлення, переказ тексту);
- побудова казок, розповідей, описів, міркувань за робочими матеріалами;
- власні творчі висловлювання.

Система опрацьованих комплексних вправ за мірою допомоги і ступенем творчості побудована на тематично близькому матеріалі, зорієнтована на структуру процесу формування образномовленнєвих знань у їх єдності засвоєння і застосування у зв'язному мовленні. Послідовність їх визначається місцем уроку в системі інших, відведених на вивчення теми. На перших уроках, присвячених засвоєнню нового, доцільними є вправи першої та другої груп. Далі, коли учні навчаються розпізнавати виразники образності, застосовуються вправи третьої і четвертої груп з вищим ступенем самостійності і творчості. Розвивальний ефект комплексних вправ полягає в тому, що ситуація спілкування сприяє усвідомленню граматичних понять та форм, а розв'язання граматичних завдань стимулює мовленнєву творчість. Однією з умов, що забезпечує ефективність навчання мови на основі комплексних вправ, є попередня, розсосереджена підготовка учнів до сприймання найважливіших тем програми. Підготовку до вивчення частин мови доцільно розпочинати у букварний період. Слід дбати передусім про збагачення чуттєвого досвіду учнів та розширення їх кругозору, уявлень про лексичне значення слова; вчити розрізняти слово і предмет, предмет і ознаку предмета, предмет і дію предмета. Важливо відпрацьовувати постановку запитань до слів *хто? що? який? яка? яке? що робить?* Необхідно проводити спостереження за числом іменників, прикметників, дієслів: один предмет – багато предметів, ознака одного предмета – ознака багатьох предметів, дія одного предмета – дія багатьох предметів. Постановка лексичних завдань педагога має навчати найголовнішого – як добирати найточніші, влучні слова залежно від мети, умов спілкування.

Проективна модель роботи з розвитку образного мовлення молодших школярів

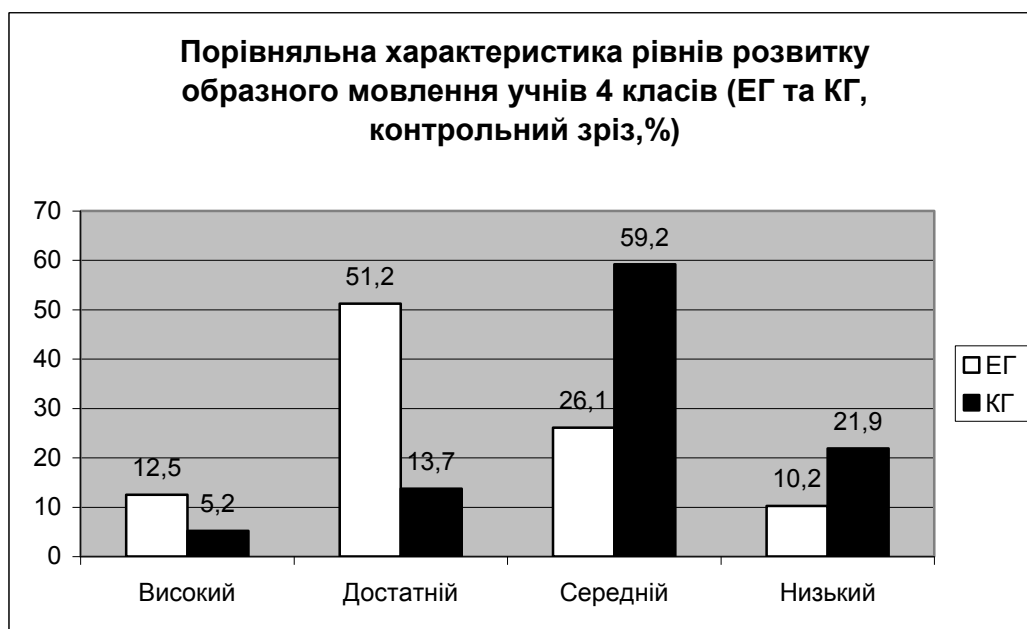


Великої ваги надавалось, протягом експерименту, удосконаленню граматичної будови мовлення учнів, адже молодші школярі всі ознаки предмета здебільшого передають за допомогою присудка. Їм важко об'єднати в одному судженні про предмет дві ознаки – дану(означення) і нову(присудок). Діти слабо володіють мовними засобами для вираження означальних, причиново-наслідкових відношень. Їхнє мовлення характеризується

невиправданим повторенням слів, синтаксичним монономом. Тому потрібно постійно акцентувати увагу на засвоєнні синонімічних і співвідносних мовних засобів для точного вираження думки, оскільки недосконала граматична будова мовлення учнів є серйозним гальмом в опануванні зв'язним висловлюванням.

Останній напрямок, третій – “робота над психолого-лінгвістичною організацією образномовленнєвого процесу”, полягає у врахуванні психолінгвістичних та вікових особливостей молодших школярів. Результати досліджень І.Г.Овчиннікова, Н.І.Береснева, Л.А. Дубровської, Е.Б.Пенягіної щодо лексики молодшого школяра та характеристики лексичного компоненту мовної компетенції, сприяли вирішенню проблеми відображення в мові картини світу дитини. Дослідниками доведено, що внутрішній лексикон є сховищем усього, що пов'язане із словами в пам'яті, сіткою знань про навколишній світ, а асоціація їх дає можливість виявити ті відношення, які існують між відображенням дійсності та лексичної системи в свідомості [5: 64]. Таким чином “вийняти” образне висловлювання з внутрішнього лексикону і за допомогою асоціації та створення емоційного тла (допомагає її виникненню) перевести його у зовнішній лексикон допоможе метод фасилітованої дискусії і асоціативний прийом “Віднови картину”.

Рис. 2.



Кожному з цих напрямів в експериментальному уроці мови відповідало певне спрямування навчання та змістове наповнення.

Загалом у зміст навчання ввійшли такі елементи:

- Вправи, що виконувалися на уроках української мови під час вивчення самостійних частин мови.
- Уроки розвитку образного мовлення в межах уроків розвитку зв'язного мовлення, проводилися один раз на місяць; виконувалися підсумкові творчі роботи.
- Робота гуртка “Художнє слово”. Організація та проведення конкурсів творчих робіт, підготовка творчих висловлювань до публікації в літературній стінгазеті класу.

У молодших школярів, що навчалися висловлюватись у відповідності з розглянутим, до кінця експериментального навчання рівень вживання в мовленні виразників образності таких, як *епітети*, *багатозначні слова*, *розгалуження синонімічних низок*, *метафори*, *фразеологізми*, *порівняння*, зафіксовано у два рази вищі, ніж у ровесників, що займались в умовах традиційної системи навчання, значно зросла аргументованість мовлення.

Зіставлення результатів сформованості в учнів експериментальних і контрольних класів образномовленнєвих умінь і навичок представлено на рис.2, з якого видно, що значно

вищого рівня розвитку образномовленнєвих умінь і навичок досягли учні ЕГ, ніж КГ (12,5% проти 5,2%). Достатній рівень мають 51,2% учнів ЕГ проти 13,7% КГ. Середній рівень – 26,1% учнів ЕГ проти 59,2% КГ, низький рівень відповідно 10,2% і 21,9% КГ.

Отже, результати зрізів показали, що учні експериментальних класів мають вищий розвиток образномовленнєвих умінь, ніж контрольних. Це свідчить про доцільність та ефективність запропонованої методики роботи з розвитку образного мовлення молодших школярів.

Висновки. Вся проєктивна модель роботи з розвитку образного мовлення молодших школярів спрямована на передачу з внутрішнього мовлення за допомогою образномовленнєвих асоціацій, образного мислення та техніки перефразування думки дитини у зовнішнє мовлення образного потенціалу слова, який за допомогою доцільних завдань вчителя, сприяє розвитку образного мовлення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. – М.: Наука, 1974. – 138с.
2. Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття). – К.: Райдуга, 1994. – 4с.
3. Зинченко В.П. Творчество понимания // Психологическая наука и образование. – 1998. – №4. – С.34-37.
4. Молодцова Н.Г. Развитие у младших школьников способности понимать смысл зрительного образа // Нач. шк. – 2004. – №2. – С.87-89.
5. Овчинникова И.Г., Береснева Н.И., Дубровская Л.А., Пенягина Е.Б. Лексикон младшего школьника (характеристика лексического компонента языковой компетенции) Изд. Пермского университета. – Пермь, 2000. – 317с.

УДК 378

Л.Л. Сушенцева

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА У ВИЩОМУ ТЕХНІЧНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті розкриваються підходи до відбору змісту підготовки інженера-педагога у вищому технічному навчальному закладі. Розкрито зв'язок змісту освіти та навчання з формуванням професійно-важливих якостей особистості.

In article the approaches open up to the selection of maintenance of preparation of engineer-teacher in the higher technical educational establishment. The communication is exposed of maintenance of education and teaching with forming of professional-important qualities of personality.

Постановка проблеми. В наш час, коли у всіх галузях виробництва відбуваються реформаційні процеси, виникла потреба у підготовці високоосвічених, висококультурних фахівців, які володіють високим рівнем професіоналізму в своїй галузі. Не минула ця проблема і таку специфічну галузь, як освіта. Адже система освіти створює в суспільстві той особливий інтелектуальний фон, який дає можливість ставити проблеми, їх розв'язувати і запроваджувати в практику одержані результати.

У Законі України “Про вищу освіту” зазначається, що одним із головних завдань вищого навчального закладу є здійснення підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів. Стало очевидним, що професійна освіта повинна орієнтуватися на спеціалізовану підготовку фахівців, що володіють високим рівнем професіоналізму і компетентності як з фахових дисциплін, так і з дисциплін психолого-педагогічного циклу, тобто, підготовка інженера-педагога в технічному вищому навчальному закладі повинна сприйматися як закономірне явище.

Дослідниками (Козловська І.М., Стрельніков В.Ю., В.А.Тестов та ін.) відмічається, що основними напрямками діяльності вищої школи є: дослідження підходів до фундаменталізації освіти; залучення студентів до наукових досліджень; надання переваги творчому знанню над емпіричним; виділення гуманітарного компонента як провідної складової освітнього процесу в розвитку творчої особистості; індивідуалізація і диференціація навчання; інформатизація і комп'ютеризація освітнього процесу [2;6;7]. Так, зокрема в умовах модернізації системи освіти все частіше можемо почути думки про забезпечення пріоритетності її фундаменталізації.

Метою статті є обґрунтування особливостей підготовки інженера-педагога у вищому технічному навчальному закладі.

Аналіз досліджень та публікацій. Нова освітня парадигма ставить в центр уваги студента (учня), як активного суб'єкта навчально-виховного процесу. Для забезпечення якісної організації навчального процесу підготовки інженера-педагога із заздалегідь визначеними параметрами професійно-важливих якостей особистості необхідно досить ретельно здійснити відбір і структурування змісту освіти та навчання. Якби ефективні методи, засоби і форми організації навчання ми не використовували, але якщо неправильно визначено зміст освіти і навчання, то неможливо забезпечити якісну підготовку фахівців. Тому проблема практики передачі знань, зокрема технічних, була предметом дослідження багатьох науковців (С.Ф.Артюх, В.В.Белікова, О.К.Белова, О.Е.Коваленко, А.Мелецінек, та ін.). Проте окремі її аспекти залишаються до цього часу ще не вивченими. Особливий інтерес у науковців викликають педагогічні аспекти проблеми. Формування цих якостей повинно здійснюватись не тільки при вивченні циклу психолого-педагогічних дисциплін, але й у процесі вивчення загальнонаукових дисциплін, з яких починається навчання майбутніх інженерів-педагогів у вищому навчальному закладі.

Науковці (О.К.Белова, Г.В.Ізюмська, Б.Ф.Ломов) звертають увагу на те, що проблема навчання і виховання відноситься до числа тих, розробка яких вимагає системного підходу.

Вітчизняна система підготовки інженера-педагога при визначенні стратегій, цілей і пріоритетів, змісту й обсягів підготовки базується на Державному освітньому стандарті вищої професійної освіти. На жаль, доводиться констатувати, що існуючі стандарти не відповідають вимогам педагогічної науки і практики. На думку В.Ю.Стрельнікова, стандарти за змістом ряду проблем серйозно відстають від рівня розвитку і викладання філософії, соціології, політології, культурології, психолого-педагогічних дисциплін, досягнутого педагогікою вищої школи та практикою за попередні роки, відкидають системно-діяльнісний підхід до формування освіти, мають технократичний характер [6].

Переосмислення підходів до проектування Державного освітнього стандарту диктується і тією обставиною, що українська вища школа має перейти на європейські стандарти.

На думку В.Ю.Стрельнікова, в основу Державного освітнього стандарту необхідно покласти такі ідеї: теоретизації, фундаменталізації, професіоналізації, стандартизації, аксіологізації, гуманітаризації, забезпечення безперервного самостійного навчання, інноваційність змісту і методик навчання, функціоналізація, технологізація, інтеграція вищої освіти України у загальноєвропейський освітній простір.

Першою ідеєю, яку доцільно втілити під час проектування професійних освітніх програм, як зауважує науковець, є теоретизація навчання. Теоретизація навчання стосується не тільки загального складу змісту навчання, а й методологічного статусу самих компонентів знань, які викладаються. На думку багатьох авторитетних дослідників, випереджаючий характер навчання у вищій школі забезпечується викладанням абстрактних теорій і їх співвідношень. При цьому традиційні предметні знання (експерименти, факти, моделі, критерії, методи, завдання тощо) мають статус окремих інтерпретацій або способів оперування інтерпретаціями досліджуваних теорій. Обґрунтування теоретичності навчання у ВНЗ полягає в тому, що теорії є найбільш універсальною, стабільною і компактною формою існування знань. Варто спрогнозувати, що ключовою компетентністю стане уміння розуміти, оперувати, конструювати нові необхідні теорії.

Дослідження науковців свідчать, що процес навчання представляє собою дуже складну і динамічну сукупність дій педагога та учнів. Щоб мати можливість правильно поставити його і керувати ним, необхідно ясно уявляти його структуру, складові частини і закономірні зв'язки між ними. Безумовно, що “освоєння” процесу навчання, усвідомлення його складності, як зауважує Ю.А.Конаржевський, є “першим і дуже важливим кроком до розуміння уроку як основної його форми” [3: 82].

Системний підхід дозволяє пояснити взаємодію між частинами і цілим, встановити певні закономірності для різних педагогічних явищ і процесів. Значна частина вчених у галузі освіти концентрує свої зусилля на проблемі структури навчального матеріалу. Сьогодні, як зауважує А. Мелецінек, “ведуться пошуки як нових фактів, так і феноменів для розкриття взаємозв'язків між ними з метою виявлення деякого внутрішнього порядку і системних ефектів”[4: 47].

Зауважимо, що зміст навчання з окремих навчальних дисциплін відрізняється від змісту відповідних наук. Зміст навчання включає основи наук і відрізняється від наукового знання:

- за об'ємом і повнотою (об'єм навчального матеріалу визначається кількістю академічних годин, виділених на його вивчення; специфікою професії);
- за послідовністю викладення (логіка вивчення і логіка науково-дослідницької діяльності не співпадають);
- крім знань, навчальний матеріал включає в себе систему способів діяльності;
- структура навчального матеріалу внутрішньо включає в себе методи науки (діалектичний метод, спостереження, дослід, індукція, дедукція, абстрагування, моделювання та ін.).

Таким чином, зміст навчального матеріалу включає в себе інформацію про наукові знання і способи діяльності. Але, в будь-якому випадку, навчальний матеріал містить сформульовані і певним чином описані знання, уміння і навички, які студенту необхідно засвоїти. Розробка змісту навчального матеріалу включає його відбір і конструювання. При цьому на етапі відбору здійснюється підбір необхідних підручників, наукових статей та інших джерел інформації і формується загальний контур змістовних матеріалів. Для використання цього матеріалу в навчальному процесі необхідно:

- відібрати матеріал, який є найбільш важливим для досягнення дидактичної і розвиваючої мети циклу навчання;
- проаналізувати його зв'язки з іншими навчальними дисциплінами – встановити міжпредметні зв'язки;
- провести дозування навчального матеріалу;
- розробити плани-конспекти, конспекти-схеми, алгоритми тощо.

Зміст навчального матеріалу характеризується не тільки зовнішніми зв'язками, але й внутрішньою структурою, де виділяються розділи, теми і здійснюється аналіз їх логічних зв'язків. Як відомо, зміст навчання складається із дидактичних одиниць, до яких відносять поняття, теорії, закони, явища, факти, об'єкти, методи та ін. Тому здійснити логічний аналіз змісту є не що інше як виявлення всіх понять, визначення їх об'єму і змісту, розміщення понять в логічній підпорядкованості. Поняття є будівельним камінчиком знань. Так, для вирішення певної комплексної проблеми в галузі техніки перш за все необхідно вивчити основні закономірності та засвоїти основні поняття, що стосуються цієї проблеми. Поняття поділяють на: поняття про властивості, пояснюючі поняття, поняття про цінність. У процесі формування та засвоєння студентами понять доцільно включати такі етапи: ідентифікація предметів і явищ; аналіз – виділення суттєвих властивостей; синтез – поєднання суттєвих ознак; конкретизація – розкриття цілісності й спільності понять на конкретних фактах і подіях. Структурна схема поділу понять є основою для складання методичних матеріалів: конспектів-схем, конспектів, планів тощо.

Одним із основних принципів системного підходу є розгляд педагогічної системи з точки зору її цілісності. При цьому система є частиною системи більш високого порядку,

тобто середовища, в якому вона знаходиться і функціонує. Основною особливістю педагогічної (дидактичної) системи є наявність двох взаємопов'язаних суб'єктів діяльності: педагога і учня (викладача і студента) і двох видів діяльності: навчання і учіння. За своїми характеристиками педагогічні системи поділяють на класи: реальні, складні, відкриті, динамічні, цілеспрямовані та самокеровані.

Необхідний обсяг і зміст знань, умінь та навичок, відповідні професійно-важливі якості можливо визначити лише за наявності детального опису умов праці і психофізіологічних особливостей особистості, тобто професіограми інженера-педагога.

Аналіз вітчизняного досвіду вищої професійної школи, вивчення практики сучасного стану побудови навчання у ВНЗ засвідчує, що основною ідеєю є фундаменталізація змісту навчання. Фундаменталізація обумовлена швидко зростаючим в умовах інформатизації обсягом знань, зміною вимог до професійної підготовки фахівців. Ріст темпів соціально-економічного розвитку веде до скорочення циклів відновлення знань. При цьому "час життя" наукових теорій порівняно з циклом навчання в традиційних освітніх установах істотно коротший, ніж середня тривалість життя і період активної виробничої діяльності людини. Це створює принципово інші умови взаємодії науки й освіти, ставлячи перед освітою завдання забезпечення безперервної й інтенсивної професійної підготовки. Мова має йти про якісно нову мету освіти, про нові принципи добору і систематизації знань, про створення фундаментальних навчальних курсів з кожної із традиційних дисциплін і їх узгодження одна з одною з метою досягнення нової якості освіти фахівця. Проте на сьогодні в педагогічній науці немає єдиної думки в розумінні фундаменталізації освіти, тому досить важливим є уточнення сутності цього поняття при структуруванні змісту освіти та навчання інженера-педагога. Як зауважує В.В.Краєвський, сьогодні в педагогічній науці є три концепції змісту освіти. Перша з них трактує фундаменталізацію освіти як педагогічно адаптовані основи наук, які вивчаються у вищому навчальному закладі. На нашу думку ця концепція залишає осторонь формування таких важливих якостей особистості, як здатність до самостійної творчості, формування якої повинно бути обов'язковою умовою фундаментальної освіти. Прихильники другої концепції "представляють зміст як сукупність знань, умінь та навичок, які повинні бути засвоєні учнями" [3: 3]. На жаль, характер цих знань, умінь та навичок в концепції не розкривається, що дає змогу при цьому підході трактувати поняття фундаменталізації змісту на свій власний розсуд. Третя концепція розглядає зміст освіти як педагогічно адаптований, соціальний досвід людства. В цій концепції розуміння змісту освіти включає не тільки "готові" знання і досвід діяльності, але і досвід творчої діяльності та емоційно-ціннісних відносин.

Вивчення й аналіз досліджень з дидактики вищої школи, досвіду ВНЗ показують, що основними показниками фундаменталізації змісту навчання є: спрямованість змісту навчання на забезпечення цілісності сприйняття наукової картини світу; забезпечення системності знань студентів, озброєння їх методологією пізнання теорій, законів, наукових фактів, експерименту тощо; високий ступінь узагальненості структурних одиниць знання й оволодіння досвідом здійснення узагальнених способів діяльності; спрямованість на формування професійного мислення, на конструювання власної діяльності; формування здатності до синтезу знань з різних галузей, до оволодіння міждисциплінарним знанням.

Між фундаментальною освітою і професійним навчанням завжди існувало протиріччя. Орієнтація на вузьких професіоналів, що домінувала у попередні десятиліття, була відображенням розуміння соціальної захищеності особистості. Тепер ситуація змінилася. Реально захищеним у соціальному відношенні може бути лише широко освічена людина, здатна гнучко перебудовувати напрям і зміст своєї діяльності відповідно до зміни технологій чи вимог ринку. Вузькопрофесійна підготовка в будь-якій конкретній галузі має поступово переходити із системи освіти в сферу професійної діяльності, додаткової освіти.

Виходячи з цього, варто прогнозувати, що в освітньому процесі ВНЗ першорядну роль мають відігравати міждисциплінарні курси, які містять найбільш фундаментальні знання і є базою формування загальної і професійної культури, швидкої адаптації до нових професій, спеціальностей і спеціалізацій.

Найважливішою ідеєю розвитку професійних освітніх програм вищої професійної освіти є її аксіологізація, яка полягає в систематичному врахуванні можливих ціннісних систем, у рамках яких устанавлюються зразки, норми, обмеження. Без устанавлення відповідних цінностей неможливо педагогічно доцільно побудувати навчання у вищій школі. Необхідно врахувати, що вивчення системи цінностей є головним пунктом “стикування” природничої, технічної, соціально-гуманітарної і професійної підготовки інженерів-педагогів у вищих навчальних закладах.

Наступною ідеєю прогностичного розвитку освітніх програм є гуманітаризація вищої професійної освіти. У законі України “Про освіту” завдання гуманітаризації зведене в ранг державної політики, реалізація якої передбачає значне збільшення часу, що відводиться навчальним планом як на традиційні, так і відносно нові для вищої школи (наприклад, валеологія, “Вища освіта і Болонський процес”) дисципліни гуманітарного циклу. Іншими словами, передбачається розширювати гуманітаризацію в логіці навчального предмета, тобто екстенсивним шляхом. Але на сьогодні цього явно недостатньо. Екстенсивний спосіб гуманітаризації освіти має потребу його доповнення інтенсивним способом гуманітаризації навчання.

Специфіка розвитку системи вищої професійної освіти виявляється й у зростанні потреби в безперервному самостійному оволодінні знаннями, вміннями і навичками в процесі навчання.

Розвиток освітніх програм вищої професійної освіти має забезпечуватися інноваційністю в змісті і методиці навчання, що передбачає відображення двоєдиного процесу інтеграції і диференціації в науці. Такі знання виникають на стику наук і дозволяють виходити на системний рівень пізнання дійсності, бачити і використовувати механізми самоорганізації і саморозвитку явищ процесів. У таких умовах від вищої професійної освіти очікується побудова процесу, в центрі якого знаходяться не тільки деякі наукові знання і дані, а інструментарій генерування нових знань і сутностей. Функціоналізація в розвитку освітніх програм вищої професійної освіти впливає з основного протиріччя процесу навчання (суть якого полягає в розходженні предметів діяльності – навчальної і майбутньої професійної) і полягає в систематичному створенні контексту норм, обмежень, зразків, оптимумів для виучуваного матеріалу. Поєднання функціоналізації та інновацій у змісті і методиці навчання веде до необхідності врахування можливості й альтернативності нормативних принципів і нормативних систем, протистоїть догматизмові традиційного монологічного навчання.

Аналіз практики ВНЗ дає змогу розглядати технологізацію як одну з провідних ідей розвитку освітніх програм вищої професійної освіти. Вивчення теорії і практики технологій навчання показує, що предметом даної технології є конкретні практичні взаємодії викладачів і студентів у будь-якій галузі діяльності. Ці взаємодії мають бути організовані на основі чіткого структурування, систематизації, програмування, алгоритмізації, стандартизації способів і прийомів навчання чи виховання, з використанням комп’ютеризації і технічних засобів.

У даний час варто вести мову про сучасну технологію навчання, сутність якої полягає у визначенні найбільш раціональних способів досягнення поставленої навчальної мети. При цьому навчальний процес слід розглядати комплексно, як систему, тобто не можна обмежуватися лише деякими складовими частинами цієї системи. Трактуючи ж технологію навчання як систему, слід користуватися результатами, отриманими в багатьох галузях наукового знання.

Висновки. Підготовка інженера-педагога в технічному вищому навчальному закладі передбачає ретельну підготовчу роботу. Зокрема це стосується відбору та структурування змісту освіти і навчання. На нашу думку ця проблема є досить актуальною сьогодні і потребує більш детального вивчення. При проектуванні змісту підготовки інженерів-педагогів слід врахувати як вітчизняний, так і світовий досвід.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ильясов И.И. Структура процесса учения. – М.: Высшая школа, 1986. – 190с.
2. Козловська І.М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи (дидактичні основи). – Львів: Світ, 1999. – 302 с.
3. Конаржевский Ю.А. Система. Урок. Анализ. – Псков: ПОИПКРО, 1996. – 440с.
4. Мелецінек А. Інженерна педагогіка /Перекл. С.Ф. Артюх. – Клагенфурт, Австрія: Університет Клагенфурт, 1977. – 240 с.
5. Пикельная В.С. Теоретические основы управления. Школоведческий аспект. – М.: Высшая школа, 1990. – 175 с.
6. Стрельников В.Ю. Теоретичні засади проектування професійно-орієнтованої системи (підготовка бакалаврів економіки). Монографія. – Полтава: РВЦ ПУСКУ, 2005. – 329 с.
7. Тестов В.А. Фундаментальность образования: современные подходы // Педагогика. – №4. – 2006. – С.3-9.

УДК 378:001.891

Л.З. Тархан

ЗМІСТ І СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА

У статті розглядаються поняття “професійна компетентність інженера-педагога” і “дидактична компетентність”. Проведений контекстуальний аналіз поняття “професійна компетентність” і визначено змістовне наповнення і критерії оцінки конкретних компетентностей – сукупних складових професійної компетентності майбутнього інженера-педагога.

A concept “professional competence of engineer-teacher” and “didactic competence is examined in the article”. The contextual analysis of concept “professional competence” is conducted and the rich in content filling and criteria of estimation of concrete competences is certain – the combined constituents of professional competence of future engineer-teacher.

Сьогодні при підготовці викладацьких кадрів для навчальних закладів професійно-технічної освіти основні зусилля спрямовують не тільки на засвоєння певного об'єму знань і умінь, необхідних для виховання і навчання майбутніх фахівців, але і на формування вільної і відповідальної особистості, яка володіє загальною культурою, світоглядним кругозором, етичною свідомістю і поєднує цивільну відповідальність. Всі ці вимоги накладають певні вимоги на рівень компетентності викладача, інженера-педагога. Особистість може бути сформована тільки особистістю; професіоналізм у процесі навчання може забезпечити тільки педагог-професіонал. Тому до системотвірних чинників ми відносимо професійну компетентність викладацьких кадрів, включаючи сюди професійно-педагогічне мислення, продуктивно-творчий тип діяльності, соціальні кваліфікації, проектно-діяльнісну позицію, професійно важливі особистісні якості. Дієвість всякої системи визначається за її здатністю створювати інтегральний ефект. У професійній освіті наочним виразом даного інтегрального ефекту виступає *особистість професіонала*, а в інженерно-педагогічному – *особистість інженера-педагога*, професійна компетентність якого є одним із основних виразів характеристики особи. Це і є той корисний результат, до якого прагне система інженерно-педагогічної освіти.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про відсутність єдності у визначенні поняття “професійна компетентність викладача” або “педагогічна компетентність”. Часто суть цих понять підміняються близькими категоріями “готовність”, “відповідальність”, “професіоналізм”, “майстерність”. Різноманітність існуючих думок з приводу суті і змісту поняття “професійна компетентність педагога” обумовлює і відмінності у визначенні його структури.

У даний час в педагогіці, психології, соціології освіти розвернулися пошуки, направлені на дослідження професійної компетентності педагога. У роботах Н.У. Кузьміної, В.О. Сластьоніна, А.Л. Бусигіної розглядаються шляхи формування і підвищення професійної компетентності педагога, визначені професійно значущі якості особи і психологічні аспекти його діяльності (О.Н. Леонтьєв, О.М. Матюшкин, Е.С. Романова, С.Л. Рубінштейн).

Проте проблема формування професійної компетентності викладача професійно-технічної школи сьогодні відноситься до невирішених як в педагогічній науці, так і на практиці. Не визначено однозначно саме поняття “професійна компетентність”, його зміст, суть і структуру, не розроблена система критеріїв ефективності процесу і досягнення професійної компетентності викладача – інженера-педагога.

Мета даної роботи полягає в спробі обкреслити професійну компетентність інженера-педагога і її зміст.

Поняття “професійна компетентність” перетинається з психологічними, соціологічними, педагогічними поняттями і категоріями, які позначають можливості людини, що займається викладацькою діяльністю. Вона, на нашу думку, виражає особисті можливості викладача, які дозволяють йому самостійно і достатньо ефективно вирішувати педагогічні задачі, що формулюються ним самим або адміністрацією освітньої установи. Для здійснення даної діяльності педагогові необхідно знати педагогічну теорію, уміти і бути готовим застосовувати її на практиці.

Компетентність педагога автори енциклопедії професійної освіти оцінюють як рівень знання і розуміння того, чому він має намір навчити інших; міра володіння технологією викладання; уміння добиватися одночасного виконання завдань, пов'язаних з навчанням, вихованням і розвитком учнів [5: 214].

У дослідженні Т.В. Добудько професійна компетентність педагога трактується як єдність теоретичної і практичної готовності до виконання педагогічної діяльності [1].

І.Н. Трофімова професійну компетентність розглядає як сукупність психологічних якостей особистості, яка визначає ефективність виконання нею певної діяльності [4].

Джерела інформації, присвячені даній проблемі, показують, що можна виділити декілька структурних елементів поняття “професійна компетентність”.

Так, В.О. Сластьонін [3: 42] пропонує чотирьохкомпонентну структуру педагогічних умінь, де кожна група умінь в даній структурі припускає певні дії педагога: переводити зміст об'єктивного процесу виховання в конкретні педагогічні завдання; побудувати і привести в рух логічно завершену педагогічну систему; виділяти і встановлювати взаємозв'язки між компонентами і чинниками виховання, приводити їх в дію; облік і оцінка результатів педагогічної діяльності.

В.О. Міжеріков і М.Н. Ермоленко визначають професійну компетентність педагога у вигляді системи (або переліку) умінь, розділивши їх на два блоки: теоретичний і практичний. Теоретичний блок складається з аналітичних, прогностичних, проектних, рефлексій умінь; практичний блок включає організаторські і комунікативні.

А.Л. Бусигіна пропонує структуру професійної компетентності викладача, що складається з концептуального блоку (є індивідуальним для кожного викладача залежно від конкретної освітньої області, в якій він викладає), – знання “свої” дисципліни, знання концепцій суміжних дисциплін, дисциплін еколого-соціально-економічного блоку; інваріантній частині – психолого-педагогічна компетентність викладача; основоположним блоком – техніка оптимального педагогічного спілкування (вербальне і невербальне спілкування); якості особи, що містять три інтегральні блоки “людських характеристик”: природжені здібності, соціальний інтелект, авторитет викладача.

Маючи на увазі, що існують багатоваріантні визначення суті понять “компетенція” і “компетентність” і, приймаючи їх за стабільні поняття, зупинимося докладніше на понятті “професійна компетентність” та зафіксуємо найбільш істотні з них з погляду наукового інтересу в інженерно-педагогічній галузі освіти. Поняття “компетентність” зв'язується перш

за все з певною областю діяльності. І якщо мова йдеться про професіонала, то виникає уявлення про працівника, який робить свою справу компетентно.

Для виявлення ж суті понятті “професійна компетентність” нами був проведений їх контекстуальний аналіз за різними джерелами: словникам, енциклопедіям, науковим дослідженням, навчальним і навчально-методичним посібникам (див. таблицю 1).

На основі виконаного аналізу нами виділені наступні якості фахівця, що характеризують його професійну компетентність: володіння на високому рівні професійною діяльністю в певній області; здатність проектувати свій подальший професійний розвиток; здатність нести професійну відповідальність за результати своєї праці; здатність здійснювати культуровідповідні дії.

Таблиця 1.

Визначення “професійна компетентність”

Джерело	Визначення
1	2
Бичева И.Б. Развитие профессиональной компетентности педагогических кадров дошкольных образовательных учреждений. Дис. ... к. пед. н. – Н. Новгород, 2003. – С. 13.	Процес розвитку індивідуальної своєрідності суб'єкта професійної діяльності забезпечує формування індивідуальних способів самоствердження в професійному середовищі.
Варданян Ю.В., Савинова Т.В., Яшкова А.Н. Развитие студента как субъекта овладения профессиональной компетентностью. – С.-Пб., 2003. – С. 7.	Рівень сформованості у фахівця системи психічних властивостей і станів, в яких виражається єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення професійної діяльності і здатності (уміння і можливості) проводити необхідні для цієї дії.
Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51.	Сукупність знань і умінь, що визначають результативність праці; об'єм навиків виконання завдання; комбінація особових якостей і властивостей; комплекс знань і професійно значущих особових якостей; вектор професіоналізації; єдність теоретичної і практичної готовності до праці; здатність здійснювати складні культуровідповідні види дій.
Зеер Э.Ф., Веденников В.А. и др. Психолого-педагогическое обеспечение подготовки ремесленников-предпринимателей. – Екатеринбург, 2002. – С. 33.	Сукупність професійних знань, а також володіння способами виконання діяльності.
Креденець Н.Д. Концептуальні підходи до формування професійної компетентності фахівців легкої промисловості. – Дидактика професійної школи: Зб. наук. праць: ХНУ, 2004. – С. 139.	Реальна, фактична сукупність знань, умінь та властивостей працівника, набута ним як в процесі навчання, так і практичної діяльності, тобто це те, що людина фактично знає і вміє. Причому свої уміння та знання він здатен пристосувати до реального виробничого середовища залежно від тих змін, що відбуваються у ньому і в межах своєї компетенції.
Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. – М., 2001. – С. 26.	Здатність педагога перетворювати спеціальність, носієм якої він є, у засіб формування особи учня з урахуванням обмежень і розпоряджень, що накладаються на навчально-виховний процес вимогами педагогічної норми.

1	2
Ларионова Г.А. Компетенции в профессиональной подготовке студентов вуза: Монография. – Челябинск, 2004. – С. 15.	Системне поняття, яке визначає об'єм компетенції, круг повноважень в сфері діяльності. У вузчому розумінні – круг питань, в яких суб'єкт володіє пізнаннями, досвідом, сукупність яких відображає статус і кваліфікацію, а також якісь особові, індивідуальні особливості (здібності), що забезпечують можливість реалізації визначеної діяльності.
Манушин Э.А. Проблемы последипломного образования // Педагогика. – 1996. – № 1. – С. 42.	Кваліфікація, а також широкий кругозір, зацікавленість і правомірність у виконанні ухвалених рішень.
Маркова А.К. Психология профессионализма. – М, 1999. – С. 48.	Професійна компетентність: спеціальна (володіння професійною діяльністю, володіння здатністю проектувати свій подальший професійний розвиток) і соціальна (володіння спільною професійною діяльністю, володіння соціальною відповідальністю за результати своєї професійної праці).
Романов С.П. Развитие профессиональной компетентности руководителей водохозяйственных служб Дис. к. пед. н. – Н. Новгород, 2002. – С. 11.	Інтеграційний багатофакторний стан людини, що забезпечує якість професійної діяльності і козволюційну взаємодію зі світом.
Смятских А.Л., Туркина Т.М. Формирование профессиональной компетентности студентов педколледжа. – М.: Издательский центр НОУ ИСОМ, 2003. – С. 10.	Характеристика теоретичної і практичної підготовленості фахівця до здійснення педагогічної діяльності, представлена сукупністю загально-педагогічної, спеціальної, технологічної, комунікативної і рефлексії компетенції, що виражається в здатності самостійно, відповідально, ефективно виконувати певні трудові функції.
Хоружа Л.Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: Монографія. –К.: Преса України, 2003.–С.18.	Сукупність теоретичних знань, практичних умінь, досвіду, особистісних якостей вчителя, діалектичний перебіг яких забезпечує ефективність та результативність педагогічної дії.

Змістовне наповнення поняття “професійна компетентність інженера-педагога” залежить від багатьох чинників: розвитку педагогіки і суміжних з нею наук, стану культури в суспільстві, техніко-технологічного і економічного зростання виробництва і т.ін.

Професійна компетентність не обмежується вузько професійними рамками: вона пов'язана з дозволом соціальних, культурологічних, психологічних, виробничих питань і проблем. Звідси можна укласти, що *професійна компетентність інженера-педагога – це якісна характеристика ступеня оволодіння педагогом професійною діяльністю, обумовлена глибоким знанням властивостей перетворюваних предметів праці, вільним володінням засобами виробництва і навчання, здатність здійснювати складні культуровідповідні види дій.*

Уточнення змісту окремих компонентів професійної компетентності інженера-педагога – компетенції – здійснюється, виходячи з відповідної моделі фахівця, яка будується на основі аналізу його професійних обов'язків.

Компетентність – це якість, яка вимагає як певного типу мислення (дослідження, рефлексії, критичного, творчого), так і певних здібностей. Разом з тим наочна область прикладання додає компетентності специфічність і конкретність. З цієї точки зору виділяються різні типи і види компетентності.

Відповідно до концептуально значущих сфер компетенції інженера-педагога, аналізуючи теоретичні та експериментальні дослідження, можна стверджувати, що з позицій

методологічних основ модель професійно-педагогічної компетентності інженера-педагога може складатися з конкретніших компетентностей: психолого-соціально-педагогічною, дидактичною, науково-дослідної, спеціальною, методичною, інформаційною, управлінською, загальнокультурною, самовдосконалення і ін. При цьому компетентність в сукупності представлених складових, не обмежує можливості особового, інтелектуального і соціального розвитку людини, а робить лише визначенішими цілі і відповідальність формальної освіти за його розвиток.

Визначаючи професійну компетентність майбутніх інженерів-педагогів як загальну здатність і готовність мобілізувати в професійній діяльності власні знання, уміння, узагальнені способи виконання дій, придбані в процесі навчання, ми пропонуємо їх змістовне наповнення і критерії оцінки (табл. 2).

Основним компонентом змістовного наповнення поняття “професійна компетентність” інженера-педагога є дидактична компетентність.

Таблиця 2.

Зміст компетентностей інженера-педагога

Показник якості освіти	Зміст показника	Критерії оцінки показника
1	2	3
Психолого-соціально-педагогічна компетентність	Володіння знаннями і уміннями в області педагогіки, соціології і психології, володіння методами педагогічної діагностики, здатність розуміти індивідуальні особливості учнів, уміння зацікавити навчанням. Уміння будувати взаємини з учнями, керівництвом, колегами, міжособистісні відношення в навчальній групі і розуміння індивідуальних психологічних особливостей і емоційних становищ.	Вивчати і перетворювати педагогічну ситуацію, налагоджувати міжпредметні зв'язки, проектувати і формувати у тих, хто навчається, рівні діяльності, підтримувати рівне відношення до тих, хто навчається, здійснювати творчий пошук. Володіння педагогічною вимогливістю, тактом. Створювати умови психологічної безпеки, уміти протистояти невпевненості і невизначеності, проявляти емоційну стійкість в соціально-професійній напруженості.
Дидактична компетентність	Володіння постановкою цілей і завдань навчання, загальнопедагогічними принципами вибору змісту освіти майбутнього громадянина і професіонала, знання дидактичних методів, способів, уміння не тільки передати певну суму інтеграційних знань за формами організації і засобам навчання, але і забезпечити надійне їх розуміння і засвоєння.	Доступно передавати навчальний матеріал, реконструювати, адаптувати його, оновлювати навчальний предмет, викликати інтерес до нього, розвивати стійкий інтерес до спеціальності, порушувати активну самостійну думку, направляти в потрібну сторону пізнавальну активність тих, хто навчається. Використовувати професійну термінологію, пояснювати навчально-виробничий матеріал, демонструвати технічні об'єкти і прийоми роботи.

1	2	3
Спеціальна компетентність	Володіння глибокими знаннями, високою кваліфікацією і досвідом інженерної діяльності в області спеціальної дисципліни (галузі виробництва).	Раціоналізувати окремі виробничі процеси. Гнучко перебудовуватися в нових ситуаціях. Забезпечувати якість виконуваної роботи. Визначати параметри робочих процесів і оцінювати їх. Оцінювати результати роботи з економічної і екологічної точок зору. Використовувати професійну термінологію. Дотримувати техніку безпеки. Уміти використовувати нові виробничі технології.
Методична компетентність	Володіння різними методами навчання, уміння застосовувати їх для засвоєння знань і умінь в процесі навчання, знання психологічних механізмів засвоєння учнями професійних знань і умінь.	Застосовувати різні прийоми учення. Уміти користуватися обчислювальними і моделюючими приладами. Вибирати відповідні методи рішення проблеми. Знаходити і оцінювати альтернативні рішення проблеми.
Інформаційна компетентність	Володіння сучасними інформаційними технологіями, уміння працювати зі всіма видами інформації, розуміння їх сили і слабкості, сфери застосування, вироблення критичного відношення до отриманої інформації.	Уміти використовувати нові інформаційні технології. Застосовувати їх для вирішення різних завдань. Знаходити джерела інформації, самостійно оброблювати, обмінюватися, структурувати, інтерпретувати. Правильно поводитися з аудіовізуальною технікою.
Управлінська компетентність	Володіння методами, прийомами управління власною діяльністю і тих, хто навчається, вибирання оптимальних засобів педагогічного впливу і взаємодії.	Визначати цілі і порядок роботи, узагальнювати результати. Виявляти помилки, використовувати отримані раніше результати. Формувати професійну спрямованість тих, хто навчається.
Науково-дослідна компетентність	Володіння науковими методами вивчення педагогічних явищ, фактів для вироблення нових знань про закономірності, структуру і зміст, технології навчання і виховання.	Бачення проблеми, пошук способів рішення. Системність мислення. Схильність до моделювання, проектування, прогнозування, створення власних варіантів рішення навчальних і професійних задач.

1	2	3
Загальнокультурна компетентність	Володіння методами, прийомами взаємодії з оточуючими. Знання особливостей національної і загальнолюдської культури, духовно-етичних основ життя людини і людства, окремих народів, культурологічних основ сімейних, соціальних, суспільних явищ і традиції, їх впливу на світ.	Сприяти співпраці з людьми інших культур, мов, релігій, толерантність, гуманність, етична культура, патріотизм, достоїнства, шляхи і способи використання вільного часу, що культурно і духовно збагачують особистість, знання досвіду поколінь, культурної спадщини, видатних особистостей у сфері науки і культури.
Комунікативна	Володіння знаннями в області комунікації, необхідними мовами, культурою мови, аргументацією, культурою вербальної і невербальної взаємодії, доцільне використання понятійно-категоріального апарату.	Уміння встановлювати ділові контакти, взаємодіяти у спільній діяльності. Уміння супереживати, відчувати іншого, ініціювати сприятливий психологічний клімат, проявляти ініціативу, дотримання мовної дисципліни, психолого-педагогічного етикету.
Рефлексія (компетентностне самовдосконалення)	Здатність безперервно удосконалювати свій професіоналізм, розвиватися в особистому і суспільному житті, володіння комплексом умінь аналізу і способами саморозвитку.	Бачити сильні і слабкі сторони своєї праці, саморозвиватися, діяти в обстановці публічного виступу, стимулювати готовність до безперервного самонавчання. Формувати особисті якості, культуру мислення і поведінки.

Поняття “дидактична компетентність” за змістовним наповненням складається з двох понять “дидактика” і “компетентність”. Існують різні погляди суті цих понять окремо, але практично нами не виявлено змістовного наповнення комплексного поняття “дидактична компетентність”. Вивчення проблеми дидактичної компетентності передбачає позначення базових понять, які є передмовою наукового обґрунтування об’єкту дослідження. Відзначимо, що серед провідних педагогічних категорій, передбачених Концепцією принципів демократизації і реформування освіти в Україні [2] поняття “дидактична компетентність” не визначені.

Нами в дослідженні проведений дефініційний аналіз кожного поняття окремо: “дидактика” і “компетентність”, для того, щоб він став основою визначення поняття “дидактична компетентність”. Проаналізувавши різні підходи до інтеграції понять, їх сучасну інтерпретацію і виходячи з того, що під компетентністю розуміється в педагогічній науці інтеграційна якість (характеристика) особистості, що визначає круг її повноважень і функцій у сфері тієї або іншої діяльності і що дидактика, – (від грецького *didaktikos* – повчальний) частина педагогіки, розробляюча теорію освіти і навчання (цілі, зміст, закономірності і принципи навчання), а також виховання в процесі навчання ми прийшли до наступного висновку. **Дидактична компетентність – це інтеграційна якість (характеристика) особистості (інженера-педагога), яка визначає круг його повноважень і функцій у сфері освітньої діяльності: що розкриває закономірності засвоєння знань, умінь і навиків та формування переконань і досвіду, визначає об’єм і структуру змісту освіти, удосконалює методи і організаційні форми навчання, виховує сучасну людину через дію навчального процесу на того, хто навчається.**

Таким чином, характеристика базових і похідних понять дослідження сприяє глибокому науковому осмисленню поняття “дидактична компетентність”, яке на рівні свого змісту є складеною або результатом розвитку приведених вище характеристик.

Продовження дослідження передбачає розробку моделі підготовки майбутнього інженера-педагога, що передбачає вичленення всіх елементів діяльності, що становлять, визначення значущості цих складових для системи професійно-технічного навчання і встановлення взаємозв'язків між ними.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Добудько Т.В. Формирование профессиональной компетентности учителя информатики в условиях информатизации образования: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. – Самара, 1999. – 349 с.
2. Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. – К., 1997. – 150 с.
3. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Слостенін, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – 3-е изд. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 512 с.
4. Трофимова И.Н. Компетентность с точки зрения синергетического подхода // Развитие и оценка компетентности: Матер. конференции. – М., 1996. – С. 54-56.
5. Энциклопедия профессионального образования: В 3-х т. / Под ред. С.Я. Батышева. – М.: АПО, 1999.

УДК 378.147

О.А. Телещак

ВИХІДНЕ ТЕСТУВАННЯ ПРИ ВИКЛАДАННІ БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті аналізуються умови впровадження вихідного тестування з безпеки життєдіяльності при використанні кредитно-модульної технології навчання. Розглядаються функції та цілі вихідного тестування, враховуючи особливості навчальної дисципліни.

The conditions of the introduction of final testing in teaching “Vital Safety” on the basis of credit-module technology are analyzed. The article reveals the functions and objectives of final testing taking into account the peculiarities of the subject.

Актуальність проблеми. Розвиток освіти України в ХХІ столітті, який визначається Національною доктриною розвитку освіти, законом “Про освіту” і законом “Про вищу освіту” вимагає від працівників вищої школи впровадження в навчальний процес засобів діагностики, які б сприяли більш об’єктивному оцінюванню знань, умінь та навичок студентів. Приєднання України до Болонського процесу вимагає від працівників вищої школи переходу до кредитно-модульної технології навчання, яка передбачає широке впровадження тестування студентів [3], що дозволяє адекватно оцінювати їх вміння та знання. Ці питання розглянуті А.Т.Кузьмінським, В.М.Заплатинським, О.І.Запорожець, Є.Г.Гребенюк.

Метою статті є аналіз умов впровадження вихідного тестування з безпеки життєдіяльності, що дає своєчасну інформацію про засвоєння навчального матеріалу, яка може бути використана викладачем для корекції, оптимізації та удосконалення навчального процесу.

Сьогодні метод тестування знаходить все більше поширення у вищій школі, як один із методів контролю знань студентів. Це зумовлено більшою об’єктивністю оцінювання навчальних досягнень в порівнянні з усним опитуванням, а також дозволяє широко досягнути їх якісну сторону.

По-перше, обсяг матеріалу може бути різним, так як тестове завдання може охоплювати декілька тем одночасно.

По-друге, застосовуючи завдання різних рівнів складності, можна визначити глибину розуміння і засвоєння студентом навчального матеріалу.

По-третє, тестовий контроль дозволяє перевірити вміння послідовного розкриття змісту теми. Для цього, наприклад, використовуються тестові завдання, що потребують визначення порядку дій в тій чи іншій ситуації, послідовності розвитку певних процесів або явищ.

По-четверте, застосовуючи в якості тестових завдань практичні приклади, у студентів формуються певні навички, переконання у відповідях завдяки детальному аналізу ситуацій та їх власному життєвому досвіду.

Вихідне тестування, як форма оцінювання навчальних досягнень виконує певні функції [4]:

1. *Навчальна функція* виявляється в підготовці до тестування та забезпеченні зворотного зв'язку як передумови підтримання дієвості й ефективності процесу навчання, в якому беруть участь два суб'єкти – викладач і студент. Тому система навчання може функціонувати ефективно лише за умов дії прямого і зворотного зв'язків.
2. *Діагностична функція* аналізу й оцінювання знань, умінь та навичок передбачає виявлення прогалин у знаннях студентів.
3. *Розвивальна функція* виявляється в тому, що студент, отримавши оцінку, відчуває бажання і потребу в активізації пізнавальної діяльності. Це стимулює особистість до розвитку психічних властивостей і процесів – волі, уваги, мислення та ін.
4. *Коригувальна функція* полягає в тому, що на основі виявленого рівня знань, умінь і навичок, утруднень, недоліків, причин неуспішності вживаються заходи щодо усунення прогалини у знаннях і компетенціях.
5. *Контрольна функція* дає можливість визначити рівень знань, умінь, навичок і компетенцій студента, забезпечити об'єктивність оцінювання, підготуватися до засвоєння нового навчального матеріалу.
6. *Стимулювальна функція* аналізу й оцінювання навчальної діяльності студентів зумовлюється психологічними особливостями людини, що проявляється в бажанні особистості отримати оцінку результатів своєї діяльності. Але не завжди отримані результати контролю співпадають з власною самооцінкою знань, тому викладач повинен допомогти студентам усвідомити якість і результативність власної діяльності, щоб стимулювати їх до активної пізнавальної діяльності.
7. *Виховна функція* полягає в тому, що студентів привчають до систематичної навчальної роботи. Це сприяє формуванню особистісних якостей студентів: дисциплінованість, наполегливість, працелюбство тощо.
8. За допомогою *прогностичної функції* викладач отримує інформацію про результати своєї праці, методики, для подальшого їх удосконалення. Результати навчальної діяльності студентів допомагають скоригувати, поліпшити навчальну роботу викладача.

Тести розглядаються як складова компонентів навчальної програми, їм приділяється повноцінне значення в навчальній програмі [2]. В навчальному процесі тести можна використовувати для різних цілей, в тому числі:

- діагностичних, щоб дати студентові можливість з'ясувати, що йому ще потрібно вивчити та доопрацювати;
- управлінських, тобто для керування подальшим процесом навчання. Студент в присутності викладача виконує тестове завдання із вибором правильної відповіді з трьох-чотирьох варіантів;
- дидактичних, які потребують письмової відповіді для розкриття того чи іншого питання за допомогою короткого висвітлення проблеми (у текстовому варіанті);

- компетентних – це виконання завдання у вигляді статті чи реферату на запропоновану тему.

Компетентне тестування може бути основою для виставлення підсумкової оцінки студенту, а отже являтися однією частиною вихідного тестування з навчальної дисципліни.

Вихідне тестування з “Безпеки життєдіяльності” спрямоване на перевірку певного обсягу знань студентів. Оскільки кредитно-модульна технологія навчання вимагає поділу навчального матеріалу на окремі змістові частини, тобто модулі, то ефективним буде запровадження вихідного тестування в кінці кожного змістового модуля (модульна контрольна робота). Такий максимальний обсяг матеріалу даватиме інформацію про рівень засвоєння знань студентом, його готовність до подальшого вивчення дисципліни, складання підсумкового вихідного контролю.

Курс “Безпеки життєдіяльності” згідно блоків змістових модулів з питань безпеки життєдіяльності для освітньо-кваліфікаційного рівня “бакалавр” всіх спеціальностей [1] розрахований на 54 години, тобто 1,5 єврокредити. Тому в даному випадку доцільно розділити вивчення дисципліни на три змістових модуля:

1. Наукові основи безпеки життєдіяльності. Правове забезпечення та управління безпекою життєдіяльності.
2. Система “людина – середовище” та її компоненти.
3. Забезпечення безпечної життєдіяльності.

Вихідне тестування після першого змістового модуля спрямоване на перевірку засвоєння студентами таких понять як безпека, небезпека, ризик. При цьому потрібно визначити повноту розуміння основних положень безпеки життєдіяльності, використовуючи тестові завдання, що потребують аналізу, а не просто відтворення вивченого. Тут краще застосовувати тести, які мають чотири – п’ять варіантів відповідей або тести відкритого типу, тобто студент має написати самостійно правильну відповідь. Поняття ризику, його розуміння, можна перевірити на прикладах розв’язування задач. Це дає змогу встановити знання формули, а також розуміння отриманого результату. Як одна із форм вихідного контролю може використовуватися компетентне тестування, наприклад, оцінка ризику конкретної небезпеки за допомогою дерева рішень. Друга частина засобів діагностики повинна включати основні аспекти національного та міжнародного права з питань безпеки життєдіяльності людини.

Другий змістовий модуль “Система “людина – середовище” та її компоненти” передбачає вивчення психологічних та фізіологічних особливостей людини, як суб’єкту цієї системи, у взаємодії з життєвим середовищем. Впроваджуючи вихідне тестування, варто звернути увагу на розуміння студентами психологічних та фізіологічних особливостей людини саме з точки зору безпеки життєдіяльності, їх роль у забезпеченні безпеки як самої людини, так і оточуючих у різноманітних сферах діяльності.

Середовище життєдіяльності людини вивчається в контексті трьох його складових: природного, соціально-політичного та техногенного. При цьому необхідно виділити сутність поняття техногенної, соціальної та природної небезпеки за видами діяльності людини. Засоби діагностики навчальних досягнень повинні включати кількісні параметри середовища, які визначають умови життєдіяльності, взаємодію людини з середовищем та її (взаємодії) наслідки.

Розглядаючи систему “людина – середовище”, потрібно звернути увагу на негативні фактори середовища життєдіяльності, їх вплив на здоров’я та життя людини та, відповідно, засоби й заходи забезпечення безпеки. Перевірити якість засвоєння матеріалу можна за допомогою тестових завдань різних рівнів складності.

Третій змістовий модуль “Забезпечення безпечної життєдіяльності” передбачає засвоєння таких понять, як надзвичайна ситуація, аварія, катастрофа, потенційно-небезпечний об’єкт, тероризм, терористичний акт тощо. Важливим є вивчення технологічних аварій, природних та соціально-політичних надзвичайних ситуацій і, звичайно, використання засобів та заходів захисту у конкретній ситуації. Особливої уваги потребує тема

“Невідкладна допомога при нещасних випадках” так як надання долікарської допомоги потерпілому в багатьох випадках безпосередньо спрямоване на порятунок життя людини.

У даному випадку доцільною буде перевірка знань за допомогою тестових завдань, що являють собою конкретні ситуаційні задачі з варіантами відповідей або завдання відкритого типу. Це сприяє підвищенню інтересу студентів до вивчення дисципліни, детальнішому аналізу, а, отже, і кращому розумінню й засвоєнню матеріалу.

Таким чином, запровадження вихідного тестування студентів в умовах кредитно-модульної технології навчання відповідає вимогам даної технології, а також сприяє кращому засвоєнню знань. При формуванні засобів діагностики потрібно пропонувати для виконання студентам тестові завдання різних типів та різного рівня складності. Крім цього необхідно враховувати особливості навчальної дисципліни, враховуючи цілі й функції тестування.

Перспективи подальших досліджень даного напрямку ми бачимо у вивченні ефективності навчального процесу при використанні даного методу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Блоки змістових модулів з питань безпеки життєдіяльності для освітньо-кваліфікаційного рівня “бакалавр” всіх спеціальностей. (Змістова частина ОКХ та ОПП бакалаврів.): Галузеві стандарти вищої освіти. Заплатинський В.М., Запорожець О.І., Іванова І.В., та ін. – К.: НМК з БЖД НМР МОНУ, 2006. – 15с.
2. Вища освіта та Болонський процес: Посібник/ Укладачі: Г.Є. Гребенюк, О.П. Шароватова, С.В. Усков та ін. /Заг. ред. проф. Г.Є. Гребенюка. – Харків: Принт Іздат, 2006. – 157с.
3. Вища освіта і Болонський процес: Навчальний посібник / За ред. В.Г. Кременя. – Тернопіль: 2004
4. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи: Навчальний посібник. – К.: Знання, 2005. – 486с.
5. Педагогіка вищої школи: Навчальний посібник. / З.Н. Курлянд, Р.І. Хмельюк, А.В. Семенова та ін.; За ред. З.Н. Курлянд. – К.: Знання, 2005. – 399с.
6. Телешак О.А. Використання тестів у ході викладання дисципліни “Безпека життєдіяльності”// Підвищення ефективності та якості підготовки фахівців педагогічної спрямованості: Зб. наук. пр. /За заг. ред. Г.Є. Гребенюка. – Харків: СТИЛЬ-ИЗДАТ, 2005. – С. 188-194.

УДК 371.132+392

О.М. Ткаченко

ЕТНОПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті розглядаються значення, сутність та зміст етнопедagogічної компетентності вчителя початкових класів.

The article examines meaning, essence and contents of the etnopedagogical component of professional competence of an elementary school teacher.

Педагогічний професіоналізм передбачає високий рівень педагогічної майстерності, яка ґрунтується на професійній компетентності. Професійна компетентність відображає рівень розвитку культури суспільства та здатність педагога усвідомлювати й розв’язувати проблеми, що виникають у процесі навчання й виховання сучасних дітей, з опорою на здобутки світового педагогічного досвіду та орієнтацією на існуючі глобальні проблеми, від грамотного підходу до яких залежить соціальний прогрес і збереження цивілізації.

Сучасні екологічні проблеми, тенденції до глобалізації та поліетнізації суспільства, важливість гармонійного міжнародного співробітництва обумовлюють потребу системи освіти України в грамотних фахівцях, носіях національної культури, сприйнятої в умовах взаємодії з іншими культурами, професійна компетентність яких характеризується багатогранністю та відображає високий рівень етнопедagogічної культури.

Цей аспект професійної компетентності має особливу вагу для вчителя початкових класів, так як дозволяє йому грамотно й різнобічно впливати на свідомість та емоційну сферу дитини, формуючи у неї здатність до співробітництва, розумної і доброзичливої взаємодії, яка вимагає високого рівня загальної та емоційної культури, людяності, толерантності, розвинутого почуття власної гідності й поваги до інших людей.

Проблему визначення поняття, структури професійної компетентності педагога в рамках педагогічної майстерності вивчали І.А.Зязюн, І.Ф.Ісаєв, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос, О.В.Матвієнко, О.І.Міщенко, О.Г.Мирошник, В.А.Семиченко, В.О.Сластьонін, Н.М.Тарасевич, Є.М.Шиянов; як елемента педагогічного професіоналізму розглядали Н.В.Гузій, Н.В.Кузьміна, А.К.Маркова; як показника педагогічної культури – В.М.Гриньова, А.О.Деркач, І.І.Доброскок, В.Г.Зазикін. Особливості формування професійної компетентності та її складових у педагогічного працівника, вчителя початкових класів цікавили І.І.Бабіна, Н.В.Гавриш, Н.В.Ігнатенко, Л.Г.Карпову, О.Г.Сущенко, інших. Здобутки народної педагогіки описували етнографи, педагоги, психологи, серед яких І.С.Кон, В.А.Мосіяшенко, В.Т.Скуратівський, М.Г.Стельмахович, В.О.Сухомлинський, Є.І.Сявавко. Питання етнопедагогіки та проблему формування етнопедагогічної культури висвітлювали в своїх роботах Г.Н.Волков, В.О.Ніколаєв, С.Г.Тішуліна. Проблема визначення сутності та змісту етнопедагогічної компетентності як компонента професійної компетентності вчителя початкових класів в науковій літературі не розглядалась.

Враховуючи цінність світового народного педагогічного досвіду, особливості етнічної структури сучасної України та необхідність її врахування в організації педагогічного процесу сучасної загальноосвітньої школи, доречність і своєчасність застосування етнопедагогічного матеріалу в початковій школі, недостатню вивченість цих питань у педагогічній науці, ми вважаємо важливим розширити уявлення про педагогічну компетентність фахівця з початкової освіти (*мета статті*), визначити сутність та зміст етнопедагогічної компетентності вчителя початкових класів (*завдання статті*).

Визначення сутності та змісту етнопедагогічного аспекту професійної компетентності вчителя початкових класів передбачає звернення до структури поняття “педагогічна компетентність”, змісту етнопедагогічної культури та особливостей організації навчально-виховного процесу в початковій школі.

Педагогічна компетентність розглядається дослідниками як різновид професійної компетентності, що має декілька трактувань, пов'язаних з різними науковими підходами у вивченні поняття. Кожне трактування має своє наукове підґрунтя й дає можливість прослідкувати зміни в поглядах на складові педагогічної компетентності. Аналіз визначень педагогічної компетентності дозволяє стверджувати, що педагогічна компетентність являє собою систему наукових знань, інтелектуальних і практичних умінь і навичок, особистісних якостей і утворень, яка при достатній мотивації та високому рівні професійності психічних процесів забезпечує самореалізацію, самозбереження та самовдосконалення особистості педагога в процесі професійної діяльності. Загальну готовність педагога мобілізувати у професійній діяльності власні знання, вміння, узагальнені способи виконання дій, набуті в процесі навчання, вчені називають компетенціями.

У науковій літературі розглядають різні варіанти класифікацій видів педагогічної компетентності, які виявляють її структурність, багатогранність та багатовимірність, відображають зв'язок з різними галузями науки. Так, сучасні дослідники вивчають загальнопедагогічну, професійно-правову, соціальну, психологічну, комунікативну, конфліктологічну, етичну, художню, дослідницьку та інші компетентності педагога, пов'язані з вимогами до його знань та особливостями професійної діяльності.

В.І.Лозова, Н.О.Колеснікова, Н.Ф.Тализіна підкреслюють інтегративну природу педагогічної компетентності й пояснюють це тим, що її джерелом є різні сфери культури. Причетність до різних сфер культури обумовлена соціальним характером і перспективністю діяльності педагога та передбачає його залучення до загального світу цінностей. Одним із джерел педагогічної компетентності, що забезпечує вдосконалення педагогічного

професіоналізму є етнопедагогічна культура. Опираючись на існуючі класифікації видів професійної компетентності педагога, той аспект компетентності, який відображає оволодіння педагогом етнопедагогічною культурою, ми вважаємо, можна назвати етнопедагогічною компетентністю.

Поняття “етнопедагогічна культура” В.О.Ніколаєвим визначається як “соціально-педагогічний феномен, що характеризує міру оволодіння традиційною педагогічною культурою народів, розуміння виховної сутності її цінностей, їх адекватного застосування в сучасній практиці навчання й виховання” [5: 6]. Дослідник вважає, що етнопедагогічна культура має об’єктивну та суб’єктивну сторони. Об’єктивною стороною є етнопедагогічна культура суспільства, суб’єктивною – етнопедагогічна культура особистості, яку характеризують етнопедагогічна свідомість, етнопедагогічне мислення, етнопедагогічна діяльність. До структури етнопедагогічної свідомості входять відповідні знання, стосунки, відношення, мотиви. Її вершиною є етнопедагогічна самосвідомість.

С.Г.Тішуліна, опираючись на результати вивчення етнопедагогічної культури суспільства та особистості, запропонувала власне трактування етнопедагогічної культури вчителя. Вона вважає, що до структури цього утворення входять такі компоненти: когнітивний (система знань етнічного характеру, освіченість у сфері певної дисципліни), емоційно-ціннісний (морально-етична спрямованість свідомості: потреба та інтерес до етнопедагогічної діяльності, інтеріоризація етнічних цінностей, культурна ідентифікація), діяльнісний (система етнокультурних та етнопедагогічних умінь і навичок; прагнення до етнопедагогічної самоосвіти та саморозвитку; досвід етнопедагогічної діяльності), професійно-особистісний (етнічні якості, морально-психологічна вихованість, морально-вольові якості) [6: 5].

Вивчення педагогічної культури привело науковців до висновку, що вона охоплює все різноманіття проявів педагогічної дійсності та являє собою складно ієрархізовану динамічну систему. Будучи частиною загальної культури, вона безпосередньо пов’язана з економічною, моральною, естетичною, політичною, іншими сторонами культури суспільства. Так як етнопедагогічна культура характеризує міру оволодіння традиційною педагогічною культурою народів, можна передбачити її тісний взаємозв’язок з різними сферами культури, в першу чергу, етичною, естетичною, екологічною, трудовою, фізичною тощо.

Етнопедагогічна компетентність відображає зміст народної педагогіки. Дослідники української народної педагогіки її складовими вважають родинознавство, народне дитинознавство, народну дидактику, народну виховну практику, козацьку педагогіку, народну педагогічну деонтологію. Подібні складові можна виділити в системах педагогічних поглядів різних народів світу. Відповідно, етнопедагогічна компетентність передбачає володіння педагога знаннями про погляди народів (українського та інших народів світу) на дитину, родину та особливості родинного виховання дітей; мету, завдання, принципи, правила, методи, засоби, прийоми, форми навчання і виховання підростаючих поколінь; особливості виховання патріота-лицаря та формування у дітей зорієнтованості на національне й загальнолюдське; педагогіку народного календаря та специфіку виховання засобами різних видів народного мистецтва.

Таким чином, етнопедагогічна компетентність передбачає володіння педагога системою етнопедагогічних знань, уміннями грамотно застосовувати надбання світової народної педагогіки в сучасних умовах, що дозволяє спеціалісту реалізувати гуманістичний підхід у своїй професійній діяльності та оптимально виявити власний творчий потенціал. Зміст етнопедагогічної компетентності визначається такими її структурними компонентами:

- 1) система знань з різних галузей філософії (етика, естетика), педагогіки (загальні основи педагогіки, історія педагогіки, теорія виховання, дидактика, вікова педагогіка, родинна педагогіка, народна педагогіка), психології (загальна психологія, психологія розвитку, вікова психологія, етнопсихологія), етнографії (етнографія дитинства), яка характеризується комплексністю та динамічністю;

- 2) усвідомлені ціннісні орієнтації та ідеали, соціальна зрілість, інтерес до української культури та культури інших народів, установки на професійне самовдосконалення, готовність до організації професійної діяльності з позицій етнопедагогічної культури;
- 3) інтелектуальні та практичні уміння, які дозволяють творчо застосовувати надбання світового народного педагогічного досвіду в сучасній практиці виховання дітей (аналітичні, прогностичні, проєктивні, рефлексивні, організаторські, комунікативні, прикладні);
- 4) високий рівень професійності психічних процесів (високий рівень організації професійного мислення, уваги, уяви, пам'яті, ефективна трансформація отриманої інформації у педагогічну свідомість), професійно важливі особистісні якості та утворення (відповідальність, доброзичливість, оптимістичність, толерантність, спостережливість, емпатійність, ерудованість, індивідуальний стиль тощо);
- 5) адекватна професійна самооцінка, позитивна "Я-концепція", самоусвідомлення і самовизначення на засадах загальнолюдських цінностей, спроможність створення умов для самовдосконалення, самореалізації та самозбереження, визначена професійна позиція, розвиток індивідуальності в рамках професії.

Співставлення змісту етнопедагогічної компетентності та вимог до професійної компетентності вчителя початкових класів дозволяє виділити декілька груп компетенцій, важливих для педагога цього ступеня загальноосвітньої школи:

- 1) пізнавальні передбачають здатність:
 - виявляти закони, закономірності, принципи навчання та виховання, усвідомлювати підґрунтя для їх виникнення в різні історичні періоди, диференціювати особливості реалізації вимог різних принципів навчання та виховання в окремих народів;
 - аналізувати існуючий світовий виховний досвід з метою розуміння та грамотної трактовки сучасних виховних проблем, усвідомлення їх традиційності чи новизни;
 - усвідомлювати важливість самовдосконалення, готовність до організації своєї професійної діяльності з позицій етнопедагогічної культури;
 - використовувати результати етнопедагогічних досліджень з метою кращого вивчення та розуміння особливостей розвитку психіки дитини 6 – 10 років, з'ясування різниці у виявленні індивідуальності дитини минулого та сьогодення;
- 2) методичні та організаційні передбачають:
 - доречно застосування у виховному процесі знань про ціннісні орієнтації та виховні ідеали різних народів, здатність викликати в дітей молодшого шкільного віку інтерес до української культури та культури інших народів світу;
 - уміння застосовувати знання про умови життя дітей у різних народів, особливості соціалізації дітей народів світу в рамках різних складових виховання;
 - спроможність на основі знань традиційних народних методів і форм навчання й виховання до виявлення та відродження перспективних для сьогодення педагогічних методів і організаційних форм плекання особистості, створення на цій основі нестандартних уроків та позаурочних заходів, цікавих для сучасної дитини молодшого шкільного віку;
 - здатність влучно застосовувати в навчально-виховному процесі початкової школи різні народні педагогічні засоби, в тому числі задачі, жарти, ігри, примовки, пісні, твори декоративно-ужиткового мистецтва, на цій основі залучати дітей до творчої діяльності;
 - застосування знань про українські народні ігри, ігри народів світу, традиційну ігрову атрибутику, народні заклички, лічилки, мирилки в процесі навчання та виховання молодших школярів;
 - здатність знаходити паралелі в святах різних народів світу, виявляти їх виховний потенціал та доречно застосовувати цей матеріал у педагогічному процесі;

- грамотне застосування надбань народної педагогіки в процесі вдосконалення в дитини розумової, моральної, естетичної, трудової, фізичної, екологічної, комунікативної, психологічної та інших видів культури, формування патріотичних почуттів, доброзичливості, толерантності, грамотної поведінки в природі та суспільстві;
- здатність висококваліфіковано організувати роботу з батьками учнів на основі знання та розуміння традицій родинного виховання у різних народів;

3) спеціальні передбачають:

- окреслення образу педагога в різних народних культурах, усвідомлення значення цієї професії для повноцінного формування особистості дитини та процвітання тієї чи іншої цивілізації; здатність пишатись своєю професією, визначити ставлення до себе як до спеціаліста;
- на основі аналізу народних поглядів на вчителя, наставника, проявів його майстерності усвідомлення важливості підвищення ерудиції, вдосконалення психічних процесів для успішної педагогічної діяльності;
- націленість на формування професійно важливих особистісних якостей та утворень: відповідальності, доброзичливості, толерантності, спостережливості, національної самосвідомості, почуття приналежності до певної нації, інтересу до рідної культури та національної культури інших народів, індивідуального стилю.

Усвідомлення наявності та важливості етнопедагогічного аспекту професійної компетентності вчителя початкових класів, постійне самовдосконалення в цьому напрямку дозволить вчителю грамотно та гнучко застосовувати свої знання на практиці, мати високий авторитет серед батьків та дітей – представників різних національностей.

Формування етнопедагогічної компетентності в майбутніх педагогів може відбуватись під час вивчення ними суспільних дисциплін, загальних основ педагогіки, історії педагогіки, дидактики, теорії виховання, методик виховної роботи, основ педагогічної майстерності, методик викладання в початковій школі, спеціальних курсів варіативної частини навчального плану. Визначення особливостей організації цього процесу являє собою перспективу подальшого вивчення проблеми. Такі підходи в підготовці спеціалістів для початкової школи дозволять підвищити рівень педагогічного професіоналізму випускників вищих навчальних педагогічних закладів, що буде відповідати вимогам праці в сучасному суспільстві.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Волков Г.Н. Этнопедагогика: предмет, проблемы, современные поиски // Становление этнопедагогика как отрасли педагогической науки. – Элиста, 2003. – С.22-23.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: “Либідь”, 1997. – 374 с.
3. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: Історико-методологічні та теоретичні аспекти. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2004. – 243 с.
4. Доброскок І.І. Компетентність педагога як складова його педагогічної культури // Школа першого ступеня: теорія і практика: Зб. наук. праць. – Тернопіль: Видавництво Астон, 2006. – С.34-39.
5. Николаев В.А. Теория и методика формирования этнопедагогической культуры учителя: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1998. – 28 с.
6. Тишулина С.Г. Организационные и дидактические условия формирования этнопедагогической культуры будущих учителей: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Мурманск, 2006. – 20 с.

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

У статті розглядаються різні підходи до визначення поняття “компетентність”, “професійна компетентність”, ознаки компетентного педагога та ключові компоненти професійної компетентності.

The different aspect as for definition of “competence” are analyzed in our article. Also the term “ professional competence” and characteristics of the competent teacher and the key components of professional competence given/

Процеси демократизації, перерозподіл ціннісних орієнтирів, перехід на Болонську систему навчання вимагають від особистості творчої діяльності, здатності до активних дій, відповідальності за свої вчинки в професійному, політичному та соціальному житті. Ці та інші вимоги до особистості ставлять проблему якісної освіти на перше місце, а це в свою чергу породжує проблему якісної підготовки фахівців і насамперед підготовки професійних педагогів.

Проблема професійності педагогічних кадрів на сьогоднішній день є дуже актуальною, тому що праця педагога стосується людської індивідуальності, людської душі, особистості учня, а також якісної освіти, яку і дає вчитель. Отже, проблема підготовки педагога полягає у визначенні якостей, які складають його професійність та готовність до кваліфікованої діяльності.

Критерієм кваліфікованої професійної діяльності виступає таке поняття як “компетентність”. Поняття “компетентності” вивчається багатьма науками: соціологією, менеджментом, психологією та педагогікою.

Так, у кінці 1960 – початку 1970-х рр. у західній, а в 1980-х рр. у вітчизняній літературі зароджується спеціальне направлення – компетентністний підхід в освіті. Отже, ми можемо зробити висновок що це досить молоде направлення, але не зважаючи на його вік немає одного поняття що собою являє “компетентність”.

Мета статті полягає в тому, щоб виявити основні визначення поняття “компетентність” та “професійна компетентність” сучасного вчителя, розглянути структуру компетентності та ключові компетентності вчителя.

У вітчизняній педагогіці проблемою компетентності займаються такі вчені, як І. Тараненко (говорить про компетентність як здатність до найефективнішого застосування знань), А. Василюк (розробляє сучасні підходи до компетентності вчителів у Польщі), К. Корсак (займається цивілізаційною компетентністю), І. Ящук (життєва компетентність особистості), В. Ковальчук (соціальна компетентність вчителя), О. Овчарук (європейські підходи до проблеми компетентності), А. Михайличенко, В. Аніщенко (професійна підготовка на основі стандарту компетентності) та інші.

О. Олексюк розглядає професійну компетентність учителя як володіння знаннями, вміннями та нормативами, необхідними для виконання професійних обов’язків, психологічними якостями, а також як реальну професійну діяльність відповідно до еталонів та норм.

О. Онаць виділяє два підходи до формування компетентності майбутніх вчителів: змістовий – розширення кола загальних і спеціальних знань та діяльнісний – удосконалення вмінь, навичок та особистісних якостей, що дають змогу досягти успіху у професійній діяльності [5].

Г. Ларіонова розглядає компетентність в якості професійно-педагогічної і розуміє під цим “системне поняття, яке визначає об’єм компетенцій, коло повноважень у сфері... діяльності. В вузькому понятті – коло питань, в яких суб’єкт володіє знаннями, досвідом,

сукупність яких відображає ... статус і кваліфікацію, а також деякі особистісні, індивідуальні особливості, які забезпечують можливості реалізації певної діяльності” [4].

На думку В. Адольфа, компетентний педагог – це такий фахівець, який володіє ґрунтовними знаннями з будь-якого предмета шкільного курсу навчання.

Ш. Амонашвілі розглядає педагогічну діяльність особистості вчителя як творчий процес, у результаті якого виникає нове творче досягнення, яке не міститься у вихідних умовах.

А. Бондар вважає, що компетентний вчитель організовує педагогічну діяльність так, щоб вона була спрямована на отримання усвідомленого результату (вчитель має постійно уявляти, формулювати, очікувати комплексний результат педагогічної діяльності).

На думку С.Висоцької, професійна компетентність є метою підготовки вчителя у ВНЗ і її характеристика така: за цілісного підходу до формування особистості вчителя компетентність професіонала становить систему знань і умінь, володіння загальними і спеціальними засобами діяльності, здатність і потребу в удосконалюванні своєї роботи, гнучкість до змін, нестандартність мислення.

М. Коломієць розглядає психолого-педагогічну компетентність вчителя як сукупність знань, умінь, навичок, які потрібні для успішного виконання його функцій щодо навчання, виховання, розвитку особистості дитини.

Н. Кузьміна вважає критеріями високопродуктивної (компетентної) педагогічної діяльності способи навчання самоосвіти, самоорганізації, самоконтролю, способи пізнання вчителем себе, учнів, колег.

А. Маркова розглядає дві сфери професійної компетентності: мотиваційну й операційну. Кожна з них містить різноманітні психологічні показники, що дають можливість визначити групи критеріїв компетентності (об'єктивні і суб'єктивні, результативні і процесуальні, нормативні та індивідуально-варіативні, наявного рівня і прогностичні, професійної відданості і творчості, соціальної активності, конкурентоздатності і професійної прихильності, якісні та кількісні).

А. Орлов у теорії і практиці професійної діяльності вчителя і педагогічної освіти виділяє основні компоненти професійно-педагогічної компетентності: етичні установки вчителя, система психолого-педагогічних знань, система знань у сфері свого предмета, загальна ерудиція, засоби розумових і практичних дій, професійноособистісні якості.

Аналізуючи праці В.Пилипівського, можна зробити висновок, що професійно компетентними педагогами він вважає винятково позитивно налаштованих (змотивованих) людей з нестандартними, творчими підходами до педагогічного процесу.

Найбільш суттєвою ознакою досліджень В.Синенка є трактування поняття професійна компетентність вчителя як інтегрування відповідного рівня його професійних знань, умінь та навичок, особистісних якостей, що виявляються в результаті діяльності (рівень вихованості й освіченості учнів). В. Синенко робить висновок про те, що професійна компетентність учителя становить високий рівень його психолого-педагогічних і науково-предметних знань та умінь у поєднанні з відповідним культурно-моральним образом, що забезпечує на практиці соціально жадану підготовку молодого покоління до життя.

На думку М. Чошанова, компетентність займає проміжну позицію між виконуваністю і досконалістю.

О. Шиян доводить, що рівень професійної компетентності фахівця в будь-якій сфері діяльності залежить від його здатності розвивати творчий потенціал і продуктивно самовдосконалюватися [3].

Професійно компетентним можна назвати того педагога, який володіє такими якостями:

- успішно розв'язує завдання навчання і виховання, готує для суспільства потрібний соціальний продукт – випускника з бажаними психологічними якостями (об'єктивні критерії);
- мотивована до праці в професії, задоволена професією (суб'єктивні критерії);

- досягає бажаних нині суспільством результатів у розвитку особистості учнів (результативні критерії);
- засвоює норми, еталони професії, досягає майстерності в ній (нормативні критерії);
- прагне індивідуалізувати свою працю, а також усвідомлено розвиває індивідуальність засобами професії (індивідуально-варіативні критерії);
- досягає вже зараз потрібного рівня професійних якостей, знань і умінь (критерії наявного рівня);
- має й усвідомлює перспективу, зону свого найближчого професійного розвитку, роблячи все для її реалізації (прогностичні критерії);
- відкрита для постійного професійного навчання, нагромадження досвіду (критерії професійної навченості);
- збагачує досвід професії завдяки особистому творчому внеску (критерії творчості);
- соціально активна у суспільстві, готує під час загальних обговорень питання про недоліки професії, її досягнення, шукає резерви розв'язання проблем усередині професії, не боїться потрапити в умови конкуренції освітніх послуг (критерії соціальної активності);
- віддана педагогічній професії, прагне підтримувати навіть у складних умовах її честь і гідність, професійну етику (критерії професійної прихильності);
- готова до якісної і кількісної оцінки своєї праці, вміє сама це робити, готова до диференційованої оцінки своєї праці у балах, категоріях, зважено ставиться до участі у професійних іспитах, тестах (якісні і кількісні критерії) [1].

А. Орлов виділяє основні компоненти професійно-педагогічної компетентності: етичні установи вчителя, система психолого-педагогічних знань, система знань у сфері свого предмета, загальна ерудиція, засоби розумових і практичних дій, професійно-особистісні якості.

Проаналізувавши наукові праці вчених, можна виділити класифікацію К. Віаніс-Трофименко ключових компонентів професійної компетентності. Першим компонентом можна виділити інформаційну компетентність: володіння інформаційними технологіями, вміння опрацьовувати різні види інформації (Адольф В., Амонашвілі Ш., Коломієць М., Орлов А., Синенько В.). Другим компонентом є математична компетентність: уміння працювати з числом, числовою інформацією (Орлов А.). Третім компонентом можна виділити автономізаційну компетентність: здатність до саморозвитку, творчості, самовизначення, самоосвіти, конкурентоспроможність (Амонашвілі Ш., Висоцька С., Кузьміна Н., Пилипівський В., Цапок В., Шиян О.). Четвертим компонентом виділяють комунікативну компетентність: уміння вступати в комунікацію, бути зрозумілим, спілкування без обмежень (Коломієць М., Кузьміна Н., Пилипівський В.). П'ятим компонентом професійної компетентності є соціальна компетентність: уміння жити та працювати з навколишнім середовищем (Висоцька С., Кузьміна Н., Синенько В.). Шостим компонентом є продуктивна компетентність: уміння працювати, отримувати прибуток, здатність виробляти власний продукт, ухвалювати рішення та відповідати за них (Коломієць М., Кузьміна Н., Орлов А., Пилипівський В., Синенько В., Цапок В.). Сьомим компонентом професійної компетентності є моральна компетентність: готовність, спроможність та потреба жити за традиційними моральними нормами (Амонашвілі Ш., Висоцька С., Коломієць М., Орлов А., Пилипівський В., Синенько В.). На восьмому місці стоїть психологічна компетентність: здатність використовувати психологічні ЗУН в організації взаємодії в освітній діяльності (Амонашвілі Ш., Коломієць М., Орлов А., Пилипівський В., Синенько В.). Дев'ятим компонентом є предметна компетентність: ЗУН у сфері конкретного навчального предмета (Адольф В., Висоцька С., Пилипівський В., Синенько В., Цапок В.). І останній ключовий компонент, який виділяє К. Віаніс-Трофименко це особистісні якості вчителя: доброзичливість, чуйність, урівноваженість, витонченість,

толерантність, рефлексія, людяність (Амонашвілі Ш., Висоцька С., Коломієць М., Кузьміна Н., Орлов А., Пилипівський В., Синенько В.) [1].

Таким чином, розглянувши поняття “компетентність”, можна зробити висновок, що це поняття виникає і розвивається, а як наслідок і самовдосконалюється в процесі активної діяльності кожного студента. Тому в вузах потрібно створювати умови для особистісно орієнтованого навчання, яке позитивно впливає на формування професійної компетентності майбутнього педагога.

ЛІТЕРАТУРА:

1. К. Віаніс–Трофименко. Школа молодого вчителя. – К., 2005. – С.5-32.
2. Т. Волобуєва. Оновлення змісту професійної компетентності педагогічних кадрів //Рідна школа. – 2006. – №3. – С.34-38.
3. Б. Жебровський, Л. Ващенко. Професійна етика вчителя: час і вимоги. – К., 2000. – С.13.
4. Г. Ларионова. Компетенции в профессиональной подготовке студентов вуза: Монография. Челябинск, 2004.
5. О. Онаць. Практика формування професійної компетентності молодого вчителя //Шлях до освіти. – 2005. – №3. – С.34-38.
6. А. Присяжная. Прогностическая компетентность преподавателей и обучаемых. //Педагогика – 2005. – №5. – С.71-78.

УДК 371

О.М. Торубара

МОТИВАЦІЙНА СФЕРА ОСОБИСТОСТІ СУЧАСНОГО СТУДЕНТА: ФАКТОРИ ТА УМОВИ ФОРМУВАННЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ

У статті розкриваються результати теоретичного аналізу науково-педагогічного досвіду з мотивації особистості. Визначені основні фактори, які в різних наукових школах визначаються як основні з точки зору мотивації особистості.

In the article the results of theoretical analysis of scientifically-pedagogical experience open up on motivation of personality. Basic factors which at different scientific schools are determined as basic from point of motivation personalities are certain.

Проблема формування мотиваційної сфери особистості сучасного студента актуальна в педагогічній науці. Ріст особистісного підходу викликав глибокий інтерес до мотиваційної сфери особистості, факторів, умов і засобів її формування в професійному становленні. Проблема вивчення мотиваційної сфери особистості студента є найбільш затребуваною, тому що переоцінка значущості багатьох ціннісних орієнтирів, переосмислення свого місця в суспільстві, прийняття на себе відповідальності за результати життєдіяльності приховані в мотивах особистості і вимагають не тільки пізнання, але й керування їхнім формуванням. У єдиному процесі соціалізації-індивідуалізації проявляється нездатність особистості інтегруватися в нову соціокультурну ситуацію, відбувається психологічна деформація особистості у відносинах до навколишнього середовища й до себе – це загострює проблему мотивації.

Проблемний аспект дослідження мотиваційної сфери особистості полягає в тому, що, незважаючи на підвищення останнім часом інтересу серед психологів та педагогів (О.Г. Асмолов, В.Г. Асеев, К.А. Абульханова-Славська, Е.П. Ільїн, В.Г. Леонтьєв, А.К. Маркова, В.Д. Шадріков, О.О. Файзулаєв й ін.), дотепер питання природи даного феномена залишається одним із дискусійних і вимагає глибокого теоретико-методологічного дослідження. Потребо-мотиваційна сфера особистості була і залишається предметом пильної

уваги філософів, починаючи із часів давньогрецької філософії й закінчуючи сучасністю (Аристотель, М.О. Бердяєв, Р. Декарт, І. Кант, М. Монтень, Платон, Г. Ріккер та ін.), емпіричних психологів (К. Бюллер, Е. Торндайк, Е. Шпрангер, З. Фрейд, К. Левін), вітчизняних психологів-педагогів (П.К. Анохін, П.П. Блонський, Л.І. Божович, Л.С. Виготський, К.Н. Корнілов, П.Ф. Каптерєв, В.С. Мерлін, М.І. Пирогов, І.А. Сикорський, А.А. Ухтомський та ін.), закордонних психологів (А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс та ін.).

Основою вивчення мотиваційної сфери особистості виступають розробки психологічних феноменів, властиві різним напрямкам особистості в умовах діяльності, відносин, взаємодій емоційних переживань (Л.І. Божович, А.Н. Леонтєв, В.С. Мерлін, В.Г. Асєєв, В.І. Ковальов, А.К. Маркова, В.Г. Леонтєв, В.К. Вілюнас та ін.).

Поняття “мотиваційна сфера особистості” має досить широкий спектр інтерпретацій: це ієрархія мотивів на основі їхнього усвідомлення та узагальнення в поведінці й діяльності (Л.І. Божович й ін.), усвідомлення об'єктивних закономірностей, розуміння значень змісту для себе (А.Н. Леонтєв й ін.), найважливіша сторона особистості, що включає систему мотивів (мотивацію) визначається у її певній побудові (ієрархії) (В.І. Ковальов та ін.). Відсутність єдиної теорії мотиваційної сфери особистості не дозволяє відповісти на багато психолого-педагогічних питань, пов'язаних з особливостями успішної реалізації потенційних можливостей учнів, забезпеченням якісної підготовки сучасного фахівця, адаптацією й ідентифікацією в умовах соціальної нестабільності.

Актуальність проблеми визначається завданнями оптимізації процесу особистісного й професійного становлення фахівця у вузівському навчанні. Вивчення цієї проблеми супроводжується розв'язуванням ряду протиріч:

- між прийняттям теорії особистісного розвитку як однієї із центральних у методології педагогічної психології та відсутністю адекватної теорії мотиваційної сфери особистості;
- між визнанням впливу мотиваційної сфери на становлення особистості і недостатньою увагою теоретичних і практичних проблем мотиваційної сфери особистості в конкретних сферах діяльності;
- між мотиваційною сферою, що змінюється, особистості студента в сучасних умовах, суспільного розвитку, що знову з'являються мотивів і відсутністю послідовної теорії, що дозволяє зрозуміти джерела цих змін, їхній психолого-педагогічний характер.

Таким чином, актуальність розробки проблеми пошуку психологічних факторів, умов і засобів формування мотиваційної сфери особистості студента має дві основні передумови: необхідність пізнання їхніх особливостей, а також – методів діагностики та своєчасної корекції, що є з позиції психолого-педагогічного підходу значимим і необхідним.

Пізнання мотиваційної сфери особистості студента та психологічних умов і засобів її формування належить до класу теоретико-прикладних психологічних проблем. Дослідження мотиваційної сфери особистості відноситься до методологічного підходу педагогічної психології, що ґрунтується на принципах системності, суб'єктивності, детермінізму, культурно-історичного підходу.

Мета статті – розкрити мотиваційну сферу особистості студента та визначити психологічні фактори і умови її формування.

Теоретичними й методологічними основами дослідження є ідеї, які містять провідні філософські й психолого-педагогічні теорії.

1. Положення вітчизняної психології про особистості як про системне утворення, системну детермінацію особистісного розвитку, сформульовані в працях К.А. Абульханової-Славської, Б.Г. Ананьєва, А.А. Бодалева, Л.С. Виготського, А.Н. Леонтєва, Б.Ф. Ломова та інших.
2. Вітчизняні традиції гуманістичної психології в роботах М.О. Бердяєва, С.Л. Рубінштейна, Л.С. Виготського, М.Г. Ярошевського, А.В. Петровського, Е.В. Шорохової, А.Г. Асмолова та ін., які можуть бути об'єднані в

антропологічний напрямок розвитку психолого-педагогічної науки. Даний підхід дозволяє здійснювати реалізацію основних принципів педагогічної психології та психології особистості. Серед них виділяються наступні методологічні принципи: об'єктивності, сутнісного аналізу, детермінізму, цілісності, системності, розвитку, суб'єктивності, активності психіки, єдності свідомості й діяльності, єдності теорії й методу.

3. Теоретичні положення, сформульовані в рамках проблеми: розвиток мотивації в онтогенезі в роботах В.Г. Асєєва, Л.І. Божович, Е.П. Ільїна, А.М. Леонтьєва; типології та структури мотивів А.К. Маркової, В.С. Мерліна; психологічні механізми мотивації В.Г. Леонтьєва; мотивація активності особистості В.А. Петровського; мотивація особистості до різних видів професійної діяльності в дослідженнях В.Г. Асєєва, А.К. Маркової, В.Д. Шадрикова та інших.

Новизна статті полягає в обґрунтуванні нового підходу до вивчення проблеми мотиваційної сфери особистості, розглянутої як: складне індивідуально-психологічне утворення, що представляє ієрархічну, динамічну систему.

У рамках моделі системи мотиваційної сфери особистості, що включає спеціальні та системоутворюючі фактори, необхідні й достатні умови, систему діяльнісних, комунікативних й емоційно-почуттєвих засобів, розроблена методика діагностики мотиваційної сфери особистості, на основі якої експериментально виявлені рівні розвитку МСЛ, що відбивають її особистісний характер. Виділеним рівням дана змістовна характеристика, що відображає спрямованість особистості і її установок на професійну діяльність, ступінь прояву активності й самостійності, потреби в знаннях, мотиваційно-цілісні відносини, емоційно-вольову регуляцію, самооцінку й рефлексію.

Установлені психологічні фактори, умови й засоби, що оптимально впливають на процес формування й функціонування мотиваційної сфери особистості. Новими є дані, що розкривають зміст домінуючих психологічних умов і засобів формування мотиваційної сфери особистості студента (блоки: гуманістичний, мотиваційний, аналітичний, емоційно-вольовий, самосвідомості, діалогічності, усвідомлення власного змісту, предметно-рефлексивного відношення, суб'єктивний активності й суб'єктивного відношення), показана їхня роль і значимість у життєдіяльності на прикладі студентів. Виявлено залежність між характером інтеграційних процесів мотиваційної сфери особистості студента й системою психологічних умов і засобів, що впливають на особистість студента.

Системний підхід до вивчення мотиваційної сфери особистості студента визначається:

- 1) як закономірний і необхідний психологічний процес, що визначає шляхи й результат досягнення мети;
- 2) як образи й подання, що становлять її зміст;
- 3) як узагальнені схеми мотивованих дій і поведінки в цілому в діяльнісних, комунікативних й емоційно-почуттєвих проявах.

Формування мотиваційної сфери особистості студентів відбувається зсув знаних мотивів і ціннісних орієнтацій до професійно-значущих, прагматичних, змістоутворюючих мотивів і цінностям особистого життя.

Передумови для виникнення наукової проблематики мотивації були закладені в ідеях мислителів античної й середньовічної філософії як співвідношення об'єктивних і суб'єктивних категорій сущого. Ідеї Платона про мету, за якою можна визначити старання людини, представляють основу мотиваційного поведіння людини. Ведучим у поведінці людини, за Аристотелем, є інтуїція психолого-педагогічної думки. Об'єктивна реальність, повсякденна практика показують, що психологічна картина мотиваційної сфери особистості надзвичайно багатогранна, складна, динамічна, соціально мінлива. У філософських дослідженнях вона розуміється як рівень розвитку свідомості, рефлексії, цінностей, творення за умови багатства інтуїції й переживання людини. У вітчизняній психології проблема мотивації розглядалася в контексті самосвідомості, саморозуміння. Аналізу мотивації як наукової категорії приділяється увага в роботах М.О. Бердяєва, якому вдалося глибоко

переосмислити суб'єктивний, внутрішній мотиваційний світ російської людини. Розвиток наукових поглядів на мотивацію особистості представлено з позиції стану проблеми дослідження психологічного феномена мотивації у філософських, науково-педагогічних, науково-теоретичних вітчизняних і закордонних дослідженнях.

Теоретико-логічний аналіз психолого-педагогічної думки (М.І. Пирогов, Н.Х. Вессель, Н.Н. Ланге, П.Ф. Каптерев, А.А. Каэлас, І.О. Сикорський) у самому стислому вигляді в узагальненому варіанті дозволив визначити блоки структурних утворень мотиваційної активності: 1) блок гуманних відносин до людини; 2) блок потреб; 3) мотиваційний блок; 4) блок аналітичної діяльності й розумових здібностей; 5) емоційно-вольовий блок; 6) блок самобутності; 7) блок самодіяльності й самосвідомості.

На основі аналізу літератури виявлено, що поняття “мотив” визначається неоднозначно. Це обумовлено тією обставиною, що дане поняття розробляється різними авторами незалежно один від одного, у різних проблемних контекстах, а також перевагою емпіричних досліджень над теоретичними. Так, С.Л. Рубінштейн у поняття “мотив” вніс дії афективної зарядки. А.Н. Леонтьєв визначив мотив як той предмет, що, відповідає актуальній потребі, тобто виступаючи як засіб її задоволення, організує й певним чином направляє поведження. В.С. Мерлін мотив характеризує як вузьке, часткове, мінливе відношення людини до певних предметів й явищ зовнішнього світу.

Позиції дослідників, що вивчають мотиви (А.К. Маркової, А.Н. Леонтьєва, В.С. Мерліна, В.К. Вилюнаса, В.Г. Асеева, Б.И. Додонова, Х. Хекхаузена та ін.), дозволяють зробити узагальнення про те, що змістовна характеристика мотиву представляє зростання позитивного й негативного відношення до діяльності. Ускладнення структури мотиваційних компонентів визначається спонуканнями, відносинами, установками як усвідомлення об'єктивних закономірностей, розуміння значень змісту для себе, через рівень потреб, самооцінку, самосвідомості ”Я”. Особливий вид мотивації виділяють В.И. Ковальов і В.Н. Дружинін, до якого вони відносять потенційну мотивацію, що виникає значно раніше й надає мотиваційне значення великому колу явищ, які актуальну діяльність не спонукують, але можуть її спонукувати.

Аналіз теоретичних підходів у проблемі мотивації дозволив виявити специфіку сутності мотивації з позицій: раціонального та ірраціонального, прийняття рішень і автоматизмів, свідомості й волі; інстинктів, поведження, регуляції рухів; органічних і соціальних потреб, когнітивної й гуманістичної сутності. Специфіка тільки теоретичних підходів дозволяє визначити ієрархічність мотиваційної сфери, її структурність і системність у знаннях філософії, психології та інших суміжних наук.

Пізнання мотиву як стійкої особистісної освіти, що визначає мотиваційну сферу особистості, розглядається з урахуванням розуміння його внутрішньої структури, в основі якої втримується система мотиваційних компонентів. Усяка потреба виявляється суб'єктивно, з різним ступенем усвідомлення в емоціях, поведженні й діяльності, на основі закономірностей розвитку особистості здобуває стійкі утворення. Мотив же виступає у свідомості людини як об'єкт або ціль, на яку спрямоване, в остаточному підсумку, поведження. Стійкість особистості визначається її саморегуляцією, що орієнтується на мету, що виходить за межі даної ситуації. Для стійкості поведінки необхідні “мотиви-цілі”, тобто виявлення форми опосередкованих потреб. Вирішальним для моральної стійкості є наявність у суб'єкта системи домінуючих моральних мотивів.

Мотивація як стійка особистісна освіта виступає як вироблення суб'єктом своєї позиції, відношення до завдання, можливих шляхів її вирішення на основі конкретних відносин особистості. Боротьба мотивів у даній ситуації виражає не суперечливість особистісних прагнень, а складність відносин суб'єкта до завдання.

Мотив є підсумок самовизначення суб'єкта в складному структурному завданні. А.Н. Леонтьєв помітив, що сила виниклої потреби здатна підтримувати ненаправлену активність і підтримувати її на певному рівні доти, доки вона не буде повністю усунута. М.Д. Узнадзе розкриває мотивації як стійкі особистісні утворення. І.Т. Бжалава вважає, що

сила волі є фіксованою установкою, але цей процес у людей проявляється по-різному. Так, якщо установка довго не згасає, це вказує на її інертність або ригідність, що надає переробці інформації зтяжний характер. Мотиваційна сфера особистості визначається розвиненою структурою установок, мотивів, мотиваційною самосвідомістю й самовизначенням, мотиваційним самовираженням, переживанням почуттів задоволеності або незадоволеності від результатів своєї поведінки.

Вивчення специфіки поняття мотиваційної сфери (МС) особистості істотно конкретизувало цю постановку питання, визначило принципово нові підходи, що змусили по-новому поглянути на сучасний етап наукового дослідження. Аналіз літератури, філософських досліджень дозволяє визначити основні підходи до вивчення структури мотиваційної сфери особистості у вигляді наступних положень: мотиваційна сфера особистості як складне за мотиваційними компонентами і механізмами структурне утворення; основні компоненти мотиваційної сфери особистості визначаються активністю (спонукальною енергією), схильностями; адекватністю, свідомістю, цільовою поведінкою, оригінальністю, творчістю, людинолюбством, відповідальністю, жалістю. Структурні компоненти мотиваційної сфери особистості визначають рівень відносин особистості до себе, до самоаналізу, розуміння себе, безпосереднього впливу на бажання.

У психологічній концепції природи мотиваційної сфери в психології мотивації розглядаються як свідомі прагнення до мети (Е. Торндайк), як цінності, але не все, що важливе, сприймається як цінність (Е. Шпрангер), як динамічна єдність зовнішнього та внутрішнього. Пізнати природу мотиваційної сфери особистості можливо найуспішніше при глибокому розумінні її внутрішньої структури. У концептуальній побудові моделі розвитку МС особистості цікаві позиції З. Фрейда, що обґрунтував спрямованість людського розвитку; А. Маслоу, що відкрив мотивацію росту як прагнення особистості актуалізувати свій потенціал; Е. Фромма – засновника гуманістичного підходу до особистості з орієнтацією особистості на мотиваційну модель влади над собою; К. Хорни, що розглядає розвиток мотиваційної сфери особистості залежно від переживання почуттів бути улюбленим, бажаним, захищеним від небезпеки ворожого миру; Н.Б. Енкельмана, що звернули увагу на розвиток харизматичної особистості з мистецтвом зачаровувати навколишніх і захоплювати за собою. У закордонній психології з урахуванням вивчення спонукань, бажань, усвідомлення поведінки мотиви розглядаються в системі суб'єкт – суб'єктних відносин.

У психологічних концепціях А.Н. Леонтьєва, В.Г. Асєєва, Л.І. Божович, А.К. Марковой, В.Г. Леонтьєва, В.С. Мерліна, В.И. Ковальова й інших мотиваційна сфера особистості використовується для позначення особистісних, регулятивних, діяльнісних, системних утворень.

Природа мотиваційної сфери особистості обумовлена спонуканнями, бажаннями, мотивами. У рамках змістовного підходу до мотивації й мотиваційної сфери особистості, а саме, розкриттю поняття природи й структури, було встановлено, що “мотивація” використовується в психології у двоякому змісті: визначаючи систему факторів, що детермінують поведінку (потреби, мотиви, наміри, цілі, інтереси, прагнення) і характеристику процесу, що підтримує поведінкову активність на певному рівні. У першому випадку з позиції С.Л. Рубінштейна, Л.І. Божович, В.Г. Асєєва, Б.І. Додонова та ін., мотивація розглядається як складна система, у яку включені ієрархічні структури, що є відносно стійкою єдністю елементів, їхніх відносин і цілісності об'єкта, як інваріанта системи. Наявність різноманіття функцій мотивації показує, що мотивація не тільки передуює поведінці, але й постійно є присутнім на всіх його етапах. В.Г. Асєєв, змістовно досліджуючи джерела мотивації, виділив біосоціальні, психологічні, динамічні, змістовні, особистісний її аспекти. В.К. Вілюнас розглядає мотивацію з позиції онтогенетичного розвитку. Під феноменом мотивації він розуміє особливий шар “образу світу”, що складається з безлічі упереджених відносин суб'єкта до всього, що відбувається в деякий момент його життя. Психологічні джерела мотивації перебувають у взаємозв'язку активності й усвідомлення її реалізації в житті, перетворення та керування своєю активністю.

Підкреслюється, що мотивація – це глибинні утворення, що пронизують спрямованість особистості, характер, емоції й цінності, способи й діяльність, психічні процеси.

У другому випадку підходи до вивчення мотиваційної сфери особистості, її понять, структури й змістовної сторони мотивів представлені в дослідженнях В.С. Мерліна, К.А. Абульхановой-Славської, А.К. Маркової, А.В. Петровського, Р.С. Немова, В.Г. Леонтєва та ін. К.А. Абульханова-Славська в структурі мотиваційної сфери виділяє основні компоненти: цінності діяльності, особистісну мотивацію, значущу діяльність. А.К. Маркова в структуру мотиваційної сфери включає спонукання, ідеали й ціннісні орієнтації, надії, потреби, мотиви, цілі й інтереси.

У дослідженнях, що вивчають мотиваційну сферу особистості студента в професійному становленні, виявляється тенденція розкриття структурних утворень мотиваційної сфери особистості та діяльності, включаючи: мотивацію професійної орієнтації і самовизначення, мотивацію професійного вибору, мотивацію навчання, мотивацію розвитку професійних здібностей, мотивацію рівня професійної підготовки сучасного фахівця.

Теоретичний аналіз досліджень особистості й діяльності в професійному становленні дозволив виявити проблеми мотивації, мотиваційної сфери (Є.А. Клімов, О.А. Конопкин, М.Ф. Кузьміна, А.К. Маркова, Л.І. Мітіна, Ю.П. Поваренков, У.І. Чупров, В.Д. Шадриков та ін.).

Надзвичайна складність і багатогранність структурного утворення мотиваційної сфери особистості обумовлена тим, що на сьогоднішній день у науці відсутнє її однозначне трактування та визначення. Незважаючи на численні підходи дослідників у вивченні мотиваційно-потребнісної сфери особистості, у визначенні енергетичного та регуляційного початку, установок і мотивів поведінки в онтогенезі, усе ще залишається недостатньо розробленою структура МС особистості у вітчизняній і закордонній науці, фактори, умови й засоби її формування.

У заключенні огляду теоретичних подань про проблему мотиваційної сфери особистості в історії і її сучасному стані відзначається неоднозначність розуміння й інтерпретації мотиваційної сфери особистості. Порівняння філософських, психолого-педагогічних, психологічних напрямків у дослідженні мотивації, мотиваційної сфери особистості показало, що зближення ідей різних наукових шкіл засновано на антропологічному принципі, для якого характерні орієнтація на особистість і комплексність, інтегративність способів позитивного впливу на її розвиток.

Крім подібних тенденцій у дослідженні мотивації, мотиваційної сфери особистості, визначені тенденції, що розрізняються, вітчизняної й закордонної психології. У вітчизняній науці визнана максимальна орієнтація на фундаментальність досліджень, у закордонній – на конкретну практику. Мотиваційна сфера поведінки особистості становить інтерес у зв'язку із проникненням у процесі дослідження у внутрішній план дій людини, що розвивається, його залучення до розуміння свого внутрішнього світу й відпрацьовування вмінь у саморегуляції, самовихованні й самоврядуванні своєї поведінки. Формування мотиваційної сфери залежить від особливостей цілеспрямованої діяльності та різних соціально-психологічних контактів самопізнання і самовдосконалення.

Дослідження мотиваційної сфери особистості студента все ще представляє недостатньо вивчену область педагогічної психології й повинно проводитися комплексно, у більш широкому соціально-особистісному контексті.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Божович Л.И., Славина Л.С. Психологическое развитие школьника и его воспитание. – М.: Знание, 1979. – 96 с.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
3. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. – М.: Логос, 1996. – 320 с.
4. Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий. – М. – С-Пб.: Питер, 2004. – 701 с.

ВПРОВАДЖЕННЯ МОДУЛЬНОГО НАВЧАННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ ДИСЦИПЛІН ЕЛЕКТРОТЕХНІЧНОГО НАПРЯМКУ

У статті зроблено аналіз можливості використання модульно-тьюторної системи для підготовки студентів спеціальності “Трудове навчання та інформатика”. Наведено технологію впровадження даної системи при викладанні курсу “Електротехніка”.

In article opportunities of use modular-tutorial systems are analyzed by preparation of students by speciality “Labour training and computer science”. The technology of use of this system is resulted at studying a rate of “Electrical engineering”.

Україна, щоб не залишитись на узбіччі шляху розвитку європейських країн, повинна діяти у тісній взаємодії з ними за всіма напрямками, зокрема в науці та освіті. Саме тому вона є учасником усіх заходів пов’язаних з Болонським процесом, основними завданнями якого є:

- створення єдиного загальноєвропейського простору вищої освіти;
- необхідність підвищення конкурентоспроможності вищої освіти;
- поліпшення соціальних характеристик загальноєвропейського простору вищої освіти;
- зміцнення соціальних зв’язків і зменшення нерівності як в національному, так і в загальноєвропейському рівнях;
- створення конкурентоспроможної і динамічної світової економіки, що ґрунтується на знаннях і здатна забезпечити стійке економічне зростання;
- створення нових інтелектуальних робочих місць;
- забезпечення тісних зв’язків між вищою освітою і дослідницькими системами в кожній із країн учасниць, створення фундаменту “Європи Знань”;
- збереження європейського культурного багатства і мовної різноманітності, що ґрунтується на культурній спадщині та традиціях;
- стимулювання інноваційних процесів, соціального й економічного розвитку за допомогою розширеного співробітництва між європейськими вищими навчальними закладами [4: 50].

Адаптація нашої вищої освіти відбувається на тих же засадах, що і в інших країнах. А тому рішенням колегії Міністерства освіти і науки України затверджено програму проведення педагогічного експерименту щодо впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації. Приймав участь в експерименті і Чернігівський державний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка та індустріально-педагогічний факультет зокрема. Цей процес проходив поетапно: перший рік – на першому курсі, другий рік – на першому та другому і т.д. Предмети електротехнічного напрямку вивчаються на третьому та четвертому курсах. Це і зумовило вибір теми нашого дослідження – побудова сучасних освітніх технологій навчання для предметів електротехнічного напрямку відповідно до вимог кредитно модульної системи.

Аналіз даного питання показує, що великий досвід застосування модульних технологій накопичений в англійських країнах.

Так, засновником модульного навчання багато дослідників вважають американського вченого Дж. Расселла. У роботі “Modular instruction” автор визначає поняття “модуль” як навчальний пакет, що охоплює концептуальну одиницю навчального матеріалу і розрахований для того, хто навчається. Учень чи студент, виконуючи їх в індивідуальному темпі, опановує навчальний матеріал.

Технологія модульного навчання, яка з'явилась в нашій країні наприкінці 80-х років завдяки працям П. Юцявичене і А. Алексюка отримала подальший розвиток в працях сучасних українських дослідників [3: 13]. Усі вони говорять про позитивні сторони при впровадженні його, а саме:

- гнучкість при виборі шляху вивчення предмета;
- стандартні блоки викладання матеріалу;
- менше накладок та дублювання;
- постійне організаційне оновлення змісту, відповідно до сучасності;
- збільшена мотивація;
- збільшена ефективність та економічність;
- більше освітньої свободи для лекторів;
- краще керування і перевірка якості;
- прогресивний зворотній зв'язок;
- явні критерії оцінки;
- мобільність при переході від однієї навчальної установи до іншої;
- удосконалення норм переходу від одного рівня навчання до іншого.

Проте під час впровадження модульного навчання виникає ряд проблем. І першою з них є неоднозначність трактування поняття “модуль” теоретиками і практиками модульного навчання. Узагальнюючи визначення поняття “навчальний модуль” стосовно системи вищої професійної освіти, їх можна систематизувати за такими функціональними ознаками:

- одиниця державного навчального плану з фаху, що є набором навчальних дисциплін, які відповідають вимогам кваліфікаційної характеристики;
- організаційно-методична міждисциплінарна структура, набір тем (розділів) з різних навчальних дисциплін, необхідних для освоєння однієї спеціальності, що забезпечує міждисциплінарні зв'язки навчального процесу;
- спосіб інтеграції певного кванту знань;
- засіб монодисциплінарних зв'язків;
- форма орієнтації на професійно-видову творчу діяльність – кінцевий результат навчання;
- організаційно-методична структурна одиниця в рамках однієї навчальної дисципліни.

У даній статті ми керуємося визначенням модуля, як автономної організаційно-методичної структури навчальної дисципліни, що містить у собі дидактичну мету, логічно завершену одиницю навчального матеріалу, методичне керівництво і систему контролю.

У передових країнах Західної Європи переважають модульно-тьюторна система підготовки спеціалістів та технологія ситуаційного навчання (кейс-метод), на відміну від лекційно-семінарської у нас. У освітньому просторі України застосовуються різновиди модульно-тьюторної системи – модульно-рейтингова система, проблемно-модульна система навчання, модульно-розвиваюча система тощо.

При модульно-тьюторній системі передбачається три системні модулі – базовий, основний і розширений [2: 246]. Зміст базового модуля включає фундаментальні знання – основні поняття і положення навчальної дисципліни, її наукові методи і систему вправ, які формують навички вирішення відповідних завдань. Зміст основного модуля – вимоги державного стандарту з даної дисципліни. Розширений модуль – це додатковий теоретичний матеріал – вправи і завдання дослідницького, творчого характеру. Таке структурування дисципліни варіює навчальний матеріал за рівнем складності, проблемності, співвідношення загальних і конкретних проблем.

Модульно-тьюторна система сприяє підвищенню рівня самостійності студентів: по-перше, студенти самі вибирають курс; по-друге, оцінка навчальних досягнень студентів полягає в передачі контролю з рук викладача в руки студентів. Це досягається введенням правил нарахування балів за весь спектр навчально-пізнавальної діяльності.

Деякі інші підходи використовуються в технології ситуативного навчання (кейс-метод). Сутність кейс-методу полягає в наступному:

1. Мета навчання відрізняється від класичної схеми: навчити, дати єдино “правильні”, раз і назавжди визначені знання, вміння та навички; навчальний процес орієнтується на усвідомлення не єдиної, а багатьох істин;
2. Кейс-методу, на відміну від традиційних технологій, властивий демократичний характер процесу одержання знань: студент рівноправний з іншими учасниками обговорення проблеми, у тому числі з викладачем; головним у навчанні є не оволодіння готовими знаннями, а їх вироблення в процесі співтворчості студента й викладача;
3. Результатом застосування кейс-методу є не лише знання, а й професійні навички;
4. Технологія застосування кейс-методу досить чітка і проста: за певними правилами виробляється модель конкретної ситуації, яка має місце в реальній професійній практиці, та комплекс знань, практичних навичок, необхідних спеціалісту для її вирішення (ця модель має вигляд тексту обсягом біля 10 сторінок, який і називається “кейсом”); студенти попередньо вивчають кейс, залучаючи матеріали лекцій, різноманітні джерела інформації. Зміст кейсу детально обговорюється на практичних заняттях, де викладач виконує роль диспетчера процесу співтворчості (генерує запитання, фіксує відповіді, підтримує дискусію);
5. За допомогою кейс-методу знаходить розвиток система професійних цінностей та позицій студентів, життєвих установок, своєрідного професійного світосприймання;
6. Кейс-технологія розвиває вміння студентів самостійно орієнтуватися в ситуації, оволодівати методологією аналізу ситуації, набувати досвіду.

Кейс-технологія передбачає певні етапи, завдання, методи, форми роботи. Зокрема слід виділити такі етапи роботи: 1) розуміння ситуації; 2) постановка діагнозу, з'ясування можливих причин появи симптомів; 3) визначення стратегічних питань і ключових проблем (виявлення справжньої причини); 4) вироблення стратегічних альтернатив (пошук варіантів рішень); 5) оцінювання і вибір альтернатив (вибір оптимального рішення); 6) захист, обґрунтування рішення.

До кожного з цих етапів ставляться відповідні завдання: 1) уважно прочитати кейс, ознайомитися з ситуацією; 2) виявити проблему, узагальнити і проаналізувати інформацію; 3) розвинути гіпотези, уточнити проблеми їх ієрархії; 4) сформулювати альтернативні рішення; 5) оцінити альтернативи, скласти перелік переваг і недоліків кожної з альтернатив, рекомендувати альтернативне рішення, якому надається перевага; 6) підтвердити продуктивність рішення, обґрунтувати переваги.

Методи роботи також відповідають вказаним етапам: 1) робити помітки на полях, підкреслювати; 2) робити зовнішній аналіз; 3) мозковий штурм; 4) вивчення і аналіз досвіду, дослідження, творчість, стратегічне планування; 5) аналіз дерева рішень; 6) розрахунок наслідків результатів реалізації альтернативи і пропозиції щодо контролю за нею, підготовка звіту і презентація результатів аналізу.

Щодо форм навчальної роботи за кейс-технологією, то на першому її етапі використовуються індивідуальні форми роботи; з другого по п'ятий – групові; на шостому етапі – як індивідуальні, так і групові форми роботи. Співвідношення цих форм роботи становить пропорцію 30:50:20 [3: 19].

Провівши всебічний аналіз розглянутих модульних технологій навчання, на нашу думку, доцільніше застосовувати кейс-метод при вивченні дисциплін психолого-педагогічного та соціально-економічного напрямку, для дисциплін технічного напрямку, до яких безперечно відноситься “Електротехніка” – модульно-тьюторну систему.

В експериментальному дослідженні ми виходили з того, що сутність, дидактичного процесу на основі технології модульного навчання полягає в структуруванні змісту навчання в автономні організаційно-методичні блоки (модулі). Зміст і обсяг модулів варіювався

залежно від дидактичної мети та диференціації студентів за профілем і рівнем підготовки. Такий підхід дав змогу створити умови для вибору індивідуальної траєкторії вивчення навчального курсу “Електротехніка”.

Технологія модульного навчання в нашому експерименті характеризувалася такими особливостями: кожний компонент дидактичної системи був наочно представлений у модульній програмі та модулях; зміст навчання був чітко структурований, теоретичний матеріал мав послідовний виклад; навчальний процес забезпечувався інформаційно-предметною системою оцінки і контролю засвоєння знань, що дозволило коректувати процес навчання; передбачалася варіативність навчання, адаптація навчального процесу до індивідуальних можливостей студентів.

Для більшої наочності розкриємо дану технологію на прикладі курсу “Електротехніка” для студентів спеціальності “Трудове навчання та інформатика”.

Об’єм курсу – 189 годин, з них 32 – лекції, 66 – лабораторні та 91 година – самостійна робота.

Традиційно курс викладався двома формами навчання – лекції та лабораторні роботи. Послідовність лекційного курсу ґрунтувалася на логіці дисципліни. Рівень засвоєння теоретичного матеріалу оцінювався за результатами контрольних робіт. Лабораторні роботи було розділено на три цикли: “Електричні вимірювання”, “Електричні кола” та “Електричні машини”. Виконувались роботи ланками з двох чоловік по “колу”, оскільки фронтальне виконання робіт неможливе, бо потребує великої кількості однотипного лабораторного обладнання. Після виконання лабораторної роботи студент повинен був представити викладачеві звіт (розрахунки, побудовані діаграми, графіки та ін.) та відповісти на декілька теоретичних питань. Після цього робота вважалася виконана та захищена. Часовою межею цього процесу для студента було, звичайно, закінчення семестру. Така методика організації роботи була досить “м’якою” для студента. Виконавши роботу з теми, з якої лекції ще не читались, студент міг звітувати за неї значно пізніше, після викладу теоретичного матеріалу. Це часто приводило до того, що активність основної частини студентів проявлялась у другій половині семестру. З іншого боку, введення замість оцінки лабораторної роботи поняття “зараховано” нівелює її як таку: це може бути оцінка як задовільного, так і високого рівня підготовки студента.

Участь вузу в експерименті щодо впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу потребувала значної зміни всієї технології підготовки. Відносно студентів ці зміни стали відчутні. Матеріал курсу було поділено на модулі після вивчення яких робота студента оцінювалася. Тобто, процес підготовки отримав чіткий часовий регламент.

Крім того, значну частину часу (майже 50%) відведено на самостійну роботу. Повноцінно організувати самостійну роботу з технічної дисципліни без безпосередньої участі викладача студенту практично неможливо, оскільки в багатьох випадках необхідно використовувати лабораторне обладнання. Таким чином, виникла необхідність не тільки у зміні структури матеріалу, а і в методиці викладання.

Виходячи з вище викладеного, весь матеріал курсу було розділено на два модулі, оскільки дисципліна вивчається два семестри. Перший модуль “Електричні кола та вимірювання” складався із трьох змістовних модулів: лінійні кола однофазного та трифазного змінного синусоїдного струму, електричні вимірювання і електровимірювальні прилади, трансформатори. На даний модуль було відведено 81 година – 50 годин аудиторні заняття, 31 година самостійна робота. Другий модуль “Електричні машини” включав чотири змістовні модулі: асинхронні двигуни, синхронні машини, електричні машини постійного струму, силові електричні установки. На цей модуль припадало 108 годин – 48 годин аудиторні заняття, 60 годин самостійна робота. Було дещо змінено і методику організації та проведення занять. Лекції проводились традиційно, а лабораторні заняття було змінено. Поряд з традиційними лабораторними роботами з основних розділів дисципліни було введено 10 лабораторно-практичних робіт: визначення параметрів та розрахунок кола з

послідовним з'єднанням споживачів; визначення параметрів та розрахунок кола з паралельним з'єднанням споживачів; визначення параметрів та розрахунок трифазного кола при з'єднанні споживачів електроенергії зіркою; визначення параметрів та розрахунок трифазного кола при з'єднанні споживачів електроенергії трикутником; визначення параметрів та розрахунок однофазного трансформатора; визначення параметрів та розрахунок трифазних асинхронних двигунів; розрахунок синхронного генератора; розрахунок синхронного двигуна; визначення параметрів та розрахунок генератора постійного струму; визначення параметрів та розрахунок двигуна постійного струму. Мета даного виду занять – підвищити у студентів культуру проведення лабораторного експерименту, сформувати вміння проводити розрахунки, будувати графіки та діаграми на основі отриманих експериментальних даних. Для проведення заняття розроблені інструкції як до лабораторних робіт. Студент, готуючись до заняття, вивчає теоретичний матеріал, креслить у зошиті схему дослідної установки, таблиці для запису даних експерименту. Основою заняття є відповідна дослідна схема чи установка (схема складається до заняття викладачем чи лаборантом). На початку заняття проводиться фронтальний експеримент з дослідження певного електричного кола чи електричної машини. Отримані дослідним шляхом дані є основою розрахунків параметрів електричних кіл або машин. Розрахунки спочатку проводяться студентами біля дошки (перший дослід), а потім індивідуально (задається інший режим кола чи установки). Під час заняття проводяться бесіди студент-студент, студент-викладач, що сприяє більш глибокому розумінню та швидшому засвоєнню як теоретичних положень, так і технології розрахунків та побудов графіків та діаграм. Кожна лабораторно-практична робота містить завдання для самостійного опрацювання. Для цього є варіантна таблиця з експериментальними даними з якої студент, згідно номера залікової книжки, бере дані для домашньої роботи. Результати проведеної вдома студентом роботи (розрахунки, побудовані графіки, діаграми) оцінюються викладачем на наступному занятті.

Певні зміни відбулися і в підготовці студентів до лабораторних занять. З метою більшого інформаційного забезпечення, та зменшення непродуктивної самостійної роботи (переписування змісту лабораторної роботи в зошит) розроблено та запропоновано студентам зошит з лабораторних робіт. Структура зошита включає всі елементи лабораторної роботи. Студент вписує в таблиці експериментальні дані, проводить розрахунки, будує графіки та діаграми, не витрачаючи часу на оформлення звіту, як у звичайному зошиті. При захисті роботи він представляє зошит та відповідає на теоретичні питання. Рівень складності питання вибирає сам, оскільки у зошиті приведені питання для самопідготовки різного рівня складності. Таким чином, здійснюється вибір індивідуальної траєкторії вивчення навчального предмета.

Як різновид самостійної роботи, кожний студент виконує три домашні контрольні роботи: розрахунок однофазного електричного кола з послідовним та паралельним з'єднанням споживачів та розрахунок трифазного кола із змішаним з'єднанням споживачів.

Слід відмітити, що час аудиторних занять та самостійної роботи корелюється часом того чи іншого змістовного модуля.

Кожний з видів роботи студента оцінюється певною кількістю балів: лабораторна або лабораторно-практична робота – 2 бали, контрольна робота – 3 бали, домашня контрольна робота – 7 балів.

Всі здобутки студентів заносяться в спеціально підготовлену відомість, що дає можливість систематично отримувати докладну інформацію про виконання кожним студентом графіку роботи, забезпечує постійний зворотній зв'язок, реалізує диференційований та індивідуальний підходи у роботі з студентами, підвищує точність та об'єктивність загальної оцінки успішності навчання.

Як висновок з проведеного аналізу можливих шляхів реалізації модульного навчання можна стверджувати наступне:

1. Втілення програми проведення педагогічного експерименту щодо впровадження модульного навчання повинно бути чітко побудоване з урахуванням системного

- підходу, спиратись на нові освітні технології та враховувати специфіку конкретного вищого навчального закладу.
2. Кейс-метод, як західна технологія доцільніша для дисциплін психолого-педагогічного та соціально-економічного напрямку для технічних дисциплін доцільно використовувати модульно-тьюторну систему та її різновиди.
 3. Потрібно постійно вдосконалювати методи, засоби та форми навчання відповідно з положеннями Болонської угоди.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Анісімов І. О. Кельник О.І. Левитський С.М. Виховні аспекти вивчення природничо-технічних дисциплін за модульно-рейтинговою системою // Вісник Чернігівського державного пед. ун-ту. Сер.: Педагогічні науки. – 2004. – Вип. 23. – С. 134 – 138.
2. Куліш В.В., Кулішенко В.М., Кузнецова О.Я., Пастушенко С.М. Модульно-рейтингова система в курсі фізики для інженерних спеціальностей: досвід застосування в сучасних умовах. V кн. Теорія та методика навчання математики, фізики, інформатики: Зб. наук. пр. Національної металургійної академії України т.2, вип. 4: Кривий Ріг: Видавничий відділ НМетАУ, 2004. – С. 244-252.
3. Стрельников В. Технологія модульного навчання у вищій школі // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2003. – №5. – С. 13-22.
4. Якименко Ю. Кредитно-модульна система як важлива складова інтеграції вищої освіти до загальноєвропейського освітнього простору // Вища школа. – 2004. – №1. – С. 50-62.

УДК 378.147:81'243

Є.С. Швець

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Організації самостійної роботи студентів є характерною ознакою забезпечення якості знань в європейському просторі вищої освіти. Стаття знайомить з деякими методами формування та розвитку здібностей самостійного засвоєння знань студентами.

The problem of students' work without assistance is of great interest nowadays. The article suggests some methods of forming and developing students' abilities for self-study mastering.

Успішне навчання взагалі, та особливо вивчення іноземної мови неможливо без інтенсивної самостійної роботи студентів. Засновник педагогічної науки Ян Амос Коменський писав: “Керівною основою нашої дидактики нехай буде: дослідження та відкриття методу, при якому студентів менше б навчали, студенти більше б навчались” [3: 243]. У зв’язку з цим вважається, що самостійна робота студентів є найважливішим компонентом навчання, інтегруючим різні види індивідуальної та колективної навчальної діяльності, здійснюваним без безпосередньої участі викладача та під його керівництвом. Через це раціональна організація та успішне керівництво самостійної роботи студентів стає обов’язковою умовою високої результативності процесу навчання будь-якого навчального закладу.

Мета даної статті міститься у визначенні того факту, що організація самостійної роботи студентів повинна передбачати зв’язок цієї роботи з аудиторними заняттями, контроль та самоконтроль, регулярність та систематичність проведення цієї роботи.

Усім відомий вислів “мові не можна навчити, мову можна тільки вивчити” можна перефразувати наступним чином: мові можна навчити тільки тоді, коли буде раціонально організована самостійна робота студента. Тільки в тому випадку, коли студент активно працює і в аудиторії в присутності викладача, і при самостійній підготовці, можна вважати,

що навчання іноземній мові є ефективним та добре організованим, так як пізнавальна діяльність учнів у процесі виконання самостійної роботи характеризується високим рівнем активності та самостійності і є однією з форм творчої діяльності.

Виконання самостійної роботи вимагає від напруження розумових здібностей, проявлення активності, ініціативи та творчого рішення поставлених задач. Для самостійного виконання завдань студенти повинні вміти планувати роботу, обирати найбільш доцільні засоби виконання кожного з її етапів, систематично проводити самоконтроль за ходом та результатами роботи. Рівень самостійності студентів при виконанні навчальних завдань на різних етапах навчання буде різним залежно від володіння ними засобами виконання роботи.

З вищезазначеного можна зробити висновок, що велике значення самостійної роботи в освіті та вихованні не може викликати сумнівів. Як зазначає Б.П. Єсіпов, самостійна робота студентів у процесі навчання “дозволяє успішно виконати наступні завдання:

- 1) підвищити свідомість та міцність засвоєння знань;
- 2) дати студентам вміння та навички, які вимагає програма навчального предмета вузу (в тому числі вміння самостійно здобувати нові знання з різних джерел, глибоко обмірковувати їх та включати в систему);
- 3) навчити студентів користуватися набутими знаннями, вміннями та навичками в житті, у виробничій та побутовій сферах;
- 4) розвинути у студентів їх пізнавальні здібності (спостережливість, допитливість, логічне мислення, творчу активність, здобуття та застосування знань);
- 5) навчити їх культурі розумової та фізичної праці, а також самостійно працювати продуктивно та з цікавістю підходити до досягнення поставленої мети;
- 6) готувати студентів до того, щоб вони могли ефективно займатися самоосвітою надалі” [1: 23-24].

У педагогічній літературі розглядаються різні аспекти виконання самостійної роботи студентів у процесі навчання. Характерними ознаками самостійної роботи є наявність у людини власних поглядів та переконань, вміння самостійно мислити, приймати правильне рішення, відстоювати свою точку зору. При цьому людина має керувати своєю діяльністю: контролювати, оцінювати та корегувати її враховуючи конкретні умови. В іншому випадку імовірні серйозні помилки, які заважають досягненню поставленої мети.

Однією з основних сфер психічної діяльності студентів в самостійній роботі є увага. Увага дозволяє пропускати великі обсяги інформації. При розсіяній увазі асоціації у мозку формуються повільно, вони дуже слабкі та швидко згасають.

У зв'язку з цим виникає питання: як же ми можемо стимулювати активізацію уваги студентів при їх самостійній роботі? Якщо це питання сформулювати інакше, то воно буде звучати по іншому: які фактори сприяють кращій мобілізації пам'яті?

Насамперед, студенти повинні з цікавістю ставитися до того матеріалу, який вони вивчають. Цікавість концентрує увагу, загострює враження, забезпечує повторення та створює різні асоціації. Вільям Джеймс казав про “закон цікавості”, згідно з яким найбільш цікаві частини предмета, що вивчається, чинять найбільш сильний опір забуванню [6]. Ми повинні піклуватися про те, щоб матеріал для самостійної роботи не втрачав новизни, а з іншого боку був доступним для сприйняття. Для цього викладач повинен знати загальний рівень розвитку та індивідуальні особливості студентів.

“Фактором, який сприяє кращій мобілізації уваги при самостійній роботі, є надання студентам мотивованої пізнавальної задачі” [3: 121]. Завдання, які студенти отримують для самостійного опрацювання, мають бути пов'язані в більшості випадків з творчою працею, працею, спрямованою на активну розумову діяльність, тому що будь-яке засвоєння – це завжди продукт власної дії студента. Викладачам іноземної мови при організації самостійної роботи студентів необхідно уникати вправ, спрямованих на механічну роботу (наприклад, різні підстановки, деякі перетворення в реченнях за певними зразками та інше). Така одноманітна, не пов'язана з розумовою діяльністю робота притупляє увагу, розвиває формальне відношення до завдання, знижує цікавість до предмета. Завдання з іноземної мови

повинні бути завжди спрямовані на формування відповідних пізнавальних дій. Занадто легкі завдання не сприяють зосередженню уваги. Вони повинні бути спрямовані на здолаття деяких складностей та досягнення певних результатів (наприклад, відповіді на спеціальні запитання, складання плану, засвоєння певної лексики, виконання завдань, таких як: доведіть, що..., спростуйте... та інше).

За класифікацією видів самостійної роботи з іноземної мови з джерелами знань, можна зробити висновок, що вони будуть такими:

- 1) робота з навчальною книгою (підручником, книгою з домашнього читання);
- 2) робота з довідковою літературою (довідники з граматики, різноманітні словники);
- 3) робота з робочими зошитами;
- 4) робота з дидактичними матеріалами (комплекти малюнків, перфокарти, картки з програмованими вправами, Дальтон-завдання, функціонально-сміслові таблиці).

“Сучасна методика теорії та практики освіти є пошуком форм і методів, які б сприяли розвитку комунікативних вмінь та навичок роботи в групі, тобто розвитку соціальної компетенції і вміння вчитися самостійно” [4: 11]. Одним із методичних прийомів є прийом “4 кута”. Групі пропонується обрати тему, яка їх цікавить. Викладач завчасно пише теми на дошці. При цьому кожна тема відповідає певному кольору (наприклад, червоному, жовтому, зеленому, синьому), який, в свою чергу, співпадає із одним з кутів аудиторії (на кожному з чотирьох кутів розміщений аркуш паперу одного з зазначених кольорів). Студенти, прочитавши теми та обравши найбільш привабливий для них варіант, переміщуються в той кут, який відповідає темі. Таким чином, після оголошення тем, студенти самі розподіляються на групи.

Далі в кожній групі обговорюється обрана тема. Бажано, щоб в обговорюванні брали участь усі студенти. Цей етап триває декілька хвилин залежно від динаміки обговорення в групі (можна обмежити час). Після колективного обговорювання студенти готові відповідати на питання зі своєї теми, які їм ставитиме або викладач, або студенти з інших груп. Можливо, що викладач запропонує студентам розповісти про те, що вони дізналися з колективної праці в групі. Тоді група обирає одного студента і він розповідає про інформацію, яка обговорювалась.

Наприклад, викладач пише на дошці прізвища чотирьох відомих письменників країни, мова якої вивчається. Студенти обирають того письменника, про якого вони мають найбільшу кількість інформації. У створених групах вони обмінюються інформацією та складають одну загальну розповідь про життя цього письменника.

Можливо викладення цієї теми і таким чином: викладач пропонує студентам розповісти про одного письменника, але розподіляє його біографію на чотири етапи. Потім студенти усіх груп повинні скласти свою розповідь таким чином, щоб усі частини були логічно пов'язані.

Раніше метод проектів розглядався, як останній ланцюг у розвитку педагогічних ідей навчання вузу до вільної школи життя. І це було насправді так, тому що студенту надавалася широка ініціатива у виборі мети своєї діяльності та розробці проектів. Прибічники цього методу вважали, що студентам може бути корисною тільки така діяльність, яка виконується ними з великим захопленням. І саме тому переваги проекту визначалися ступінню зацікавленості студентів при досягненні поставленої перед ними мети.

“Проект ціниться саме тим, що в ході його виконання студенти вчаться працювати самостійно, набувають досвід пізнавальної та учбової діяльності, а це, як відомо, є необхідним компонентом освіти в наш час” [5: 117]. У процесі проектної праці відповідальність за навчання несе студент як індивід та як член проектної групи. Найбільш важливе те, що саме студент, а не викладач обирає, з чого буде складатися проект, в якій формі та як пройде його презентація. Іншими словами, проект – це можливість для студентів висловити свої власні ідеї у зручній для них творчо продуманій формі.

Головними цілями використання проектної методики при організації самостійної роботи студентів з іноземної мови є:

- показати вміння окремого студента або цілої групи використовувати набутий в процесі навчання дослідницький досвід;
- реалізовувати свою цікавість до предмета дослідження;
- примножувати знання про обраний предмет дослідження та донести все це для студентів своєї чи іншої групи;
- продемонструвати рівень володіння іноземною мовою;
- створити гарну мовну базу у студентів;
- навчити студентів приймати особисту відповідальність за навчання;
- створити умови для розвитку особистості студента, так як проект розвиває активне самостійне мислення та навчає студента не просто запам'ятовувати та передавати знання, які дає йому вуз, а й вміти застосовувати їх на практиці;
- дати можливість студенту при захисті проектів відчувати, що він виступає як індивідуальність, здатна не тільки оцінювати дійсність, але й проектувати якісь необхідні зміни для покращення володіння іноземною мовою;
- удосконалювати вміння приймати участь в колективних формах праці, тобто вміння працювати в співробітництві;
- навчити самостійно здобувати знання.

Творчі проекти передбачають належне оформлення результатів. Оформлення результатів потребує чітко продуманої структури, наприклад, у вигляді відеофільму репортажу, дизайну певної рубрики, альбому та інше.

Проекти рольової гри, в яких структура проглядається, але залишається відкритою до кінця проекту. Учасники такого проекту приймають на себе певні ролі, які зумовлені характером та змістом проекту. Ролі можуть бути найрізноманітніші: від літературних та казкових персонажів до ділових людей нашого часу. Ступінь творчості в таких проектах достатньо висока, але основним видом діяльності все ж таки є рольова гра.

Наприклад, можна запропонувати наступні теми проектів:

- Сучасна королівська родина.
- Іноземна мова та країна, мова якої вивчається в моєму житті.
- Захист прав дитини у нашій країні та в країні, мова якої вивчається.
- Проблеми підлітків у нашій країні та в країні, мова якої вивчається.
- Відомі люди у нашій країні та в країні, мова якої вивчається.
- Проблеми освіти у нашій країні та в країні, мова якої вивчається.
- Вуз майбутнього.
- Проблема взаємовідносин батьків та дітей.

У результаті сумісної роботи можна отримати один спільний проект. У процесі роботи групи спілкуються один з одним, приймають участь в колективному обговорюванні, уточнюють деталі, пропонують свої варіанти. Обов'язковою умовою є участь кожного члена групи в проекті. В середині групи бажано, щоб самі студенти розподілили ролі не тільки для виконання спільного завдання, але і для організації злагодженої, успішної роботи всієї групи.

З педагогічної точки зору більш плідними є колективні проекти. Вони цікаві та важливі тим, що до роботи над ними залучаються майже всі студенти групи. Але колективні проекти вимагають великих зусиль не тільки від студентів, а також і від викладача іноземної мови. Необхідно і залучення викладачів інших предметів в якості консультантів.

При використанні методу проектів для організації самостійної роботи студентів змінюється і роль викладача. Вона відрізняється на різних етапах проектування. Викладач виконує роль консультанта, помічника, спостерігача, джерела нової інформації, координатора. Вміння користуватися методом проектів – показник високої кваліфікації викладача, його прогресивної методики навчання та розвитку студентів.

Можна зробити наступні висновки того, що процес роботи над проектом розвиває у студентів уяву, творчість, а головна задача викладача полягає в передачі конкретних методів та прийомів роботи, а не знань.

Перспективою подальших наукових розробок у даному напрямку є гармонізація вимог системи стандартів вищої освіти нашої країни з вимогами освітніх стандартів провідних університетів європейських країн, де існує досвід та розроблені методики організації навчального процесу з урахуванням самостійної роботи студентів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся в процессе обучения. Известия АПН РСФСР, 1981. – Вып. 115 – С. 20-25.
2. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. – Т.1. – М., 1982.
3. Китайгородская Т.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. – М., 1989. – 213с.
4. Лиймете Х. Групповая работа на уроке. – М.: Просвещение, 1999. – 175с.
5. Нельсон О. Исследование роли самостоятельной работы в учебном процессе. – Таллин. Валгус, 1989. – 280с
6. Psychology. – New York: Henry Holt and Co., 1965. – 262 p.

УДК 378.14

Л.Є. Шевнина

ФОРМУВАННЯ ЖАНРОВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ-МЕНЕДЖЕРІВ СФЕРИ ТУРИСТИЧНОГО І ГОТЕЛЬНОГО ОБСЛУГОВУВАННЯ

У статті розглянуто мовні жанри у світлі когнітивно-комунікативного підходу. Подається співвідношення основних структурних одиниць мовної поведінки: мовленнєвого жанру, фрейму, сценарію. Підтверджується положення, що навчання зразкам мовленнєвих жанрів повинно базуватися на теорії лінгвістичного фрейму.

In article it is considered cognitive-communicative approach to the speech genres of STHS. The parity of basic structural units of speech behaviour is given: a speech genre, frame and the script. The thesis that teaching the patterns of speech genres must be based on the theory of linguistic frame is proved.

При навчанні студентів-менеджерів сфери туристичного і готельного обслуговування (далі СТГО) іноземній мові необхідна реалізація жанрового підходу. Це пояснюється тим, що для даної категорії студентів читання так само важливе, як і письмо, тому що жанр передбачає не тільки особливий тип тексту, але й особливі процеси його продукування і використання. Жанровий підхід передбачає знайомство студентів зі зразками жанру, характерними для даної сфери спілкування.

Метою даної статті є спроба розглянути мовні жанри регістра СТГО у світлі когнітивно-комунікативного підходу. Матеріалом дослідження послужили тексти мовних творів професійно значимих жанрів фахівців сфери СТГО.

Відомо, що мовні жанри організують мову майже так, як її організовує синтаксис. Навчитися говорити – означає навчитися будувати жанри. Багато людей, що чудово володіють мовою, часто почувають себе безпорадними у спеціальних сферах спілкування саме тому, що не володіють практично жанровими формами даних сфер.

Уся структурна диференціація людської мови значною мірою детермінована жанровою диференціацією текстів. Той, хто говорить (пише), добирає засоби побудови тексту, з огляду на їхню жанрову специфіку. Розуміння тексту також передбачає вміння віднести його до визначеного жанру, тому що кожен жанр підказує слухачу (читачу) певний тип змісту.

На основі вищевикладеного ми вважаємо, що однією з основних умов успішного навчання іноземній мові фахівців СТГО є формування жанрової компетенції.

Під жанровою компетенцією ми розуміємо знання студентами комунікативних цілей, макроструктур і мовних особливостей жанрів текстів, характерних для даного регістру й уміння продукувати власні.

Жанрова спрямованість навчання іноземній мові в рамках когнітивно-комунікативного підходу полягає у визначенні номенклатури необхідних жанрів, послідовності методичної роботи з ними, і в оволодінні різними стратегіями і способами утворення текстів різних типів і жанрів.

У лінгвістиці і функціональній стилістиці жанр – одне із найскладніших понять. Тривалий час ведуться суперечки щодо його сутності та природи.

Як відомо, основи теорії мовних жанрів були викладені М.М. Бахтіним ще в роботі “Марксизм и философия языка” [4], а потім були розвинені у статті “Проблема речевых жанров” [3], що була написана ще в 1952-1953 рр. і вперше опублікована у 1978 р. Підвищений інтерес сучасної лінгвістики до дослідження мови зумовив ріст популярності поняття “мовний жанр”. Проблемою його вивчення займалися Н.Д.Аругюнова, В.В.Дементьев, О.А.Земська, Т.В.Шмельова, А.Вежбицька та інші.

Загальноприйнятого визначення жанру не існує, тому що воно залежить від підходу дослідника до цієї категорії. У термінологічному словнику О.С. Ахманової разом із літературознавчим визначенням жанру вміщено також і лінгвістичне – “жанр – это разновидность речи, определяемая данными условиями ситуации с целью употребления” [1: 148].

Г.В.Барабанова визначає жанр як “относительно устойчивый тип высказывания, представляющий единое целое благодаря неразрывной связи тематического содержания, стиля и композиционного построения” [2: 62].

На зв'язок жанру із суспільною ситуацією звертає увагу М.М.Бахтін, що розуміє жанр як історичне творення суспільної діяльності, суспільно закріплену форму мовного вираження дійсності [4]. Учений визначає мовні жанри як “относительно устойчивые тематические, композиционные и стилистические типы высказываний” [3: 255].

У сучасних лінгвістичних дослідженнях дане визначення було переглянуто. М.Ю.Федосюк, уточнюючи М.М.Бахтіна, вважає мовні жанри стійкими тематичними, композиційними і стилістичними типами текстів [9: 104]. На нашу думку, таке рішення дозволить правильно класифікувати як мовні жанри, так і типи монологічних текстів і діалогів.

За М. Бахтіним жанр – це типологічно стійка форма цілого висловлення, стійкий тип побудови цілого, кодифікована форма дії [3: 180]. Це визначення М. Бахтіна в сучасній науковій мові в одному із варіантів переформульовано таким чином: “речевой жанр – вербальное оформление типичной ситуации социального взаимодействия людей” [6: 6].

Як відзначав М. Бахтін, кожна галузь людської діяльності має у своєму розпорядженні складний і різноманітний репертуар мовних жанрів. Жанрові зразки є формою бачення й осмислення дійсності, на думку вченого, їх не можна розуміти як готові форми висловлення. “Даже в самой свободной и непринужденной беседе мы отливаем нашу речь по определенным жанровым формам” [3: 257 – 260].

Сфера спілкування і діяльності визначає репертуар мовних жанрів. Система жанрів фахівців сфери туристичного і готельного менеджменту зводиться до зразків вербальної поведінки, що склалися у суспільстві стосовно закріплених за ними сфер професійного спілкування.

Даний факт підтверджується думкою сучасних лінгвістів В.Є. Гольдіна, К.А. Долініна, К. Менга, які зв'язують поняття жанру з регулярно повторюваними ситуаціями, що є “формою, структурою події” [5: 1999]. Інтерпретувати ситуації, дії інших, і планувати свої і чужі дії людина може тому, що має, набуто у процесі суспільної практики, “знання дій” [8], знання про типи ситуацій. У сучасній науці для позначення одиниці “знання дій”, знання про стереотипні ситуації використовується термін “фрейм”. “Фрейм (сценарий, схема, модель) – это фрагмент знания о мире, организованный вокруг некоторого понятия

или типовой для данного социума ситуации и содержащий связанную с ними основную, типическую или потенциально возможную информацию, включающую сведения об обычном порядке протекания ситуации. Такие ментальные схемы обеспечивают ориентировку в ситуациях и событиях, в которых мы сами участвуем, которые наблюдаем или о которых читаем (слышим)” [7: 9].

Дійсно, мовний жанр закріплений за типовими сценаріями мовної комунікації, існування яких зумовлене соціальним досвідом і правилами мовної поведінки, встановленими в даному культурному співтоваристві. У свідомості мовної особистості жанр існує як певна типова структура – фрейм, є закономірності у ритуальних послідовностях мовних актів, що інтерпретуються на основі знань про світ і залучають для своєї інтерпретації метаумови.

Отже, жанр (фрейм) презентує особливу стереотипну ситуацію, і містить у собі обов'язкові компоненти (слоти): учасники ситуації, відносини між ними, функції тексту, тема, предмет мови, текстовий матеріал, уявлення і вираження, код. У динаміці фрейм можна представити у вигляді сценарію, що відображає розвиток основних сюжетів у рамках стереотипної ситуації. Він закріплює стандартний набір способів дій та їх послідовність. Це дає можливість виявити структуру комунікативних очікувань учасників мовної події й уникнути несподіванок у спілкуванні.

Формування дискурса вже на ранніх стадіях планування керується комунікативним наміром, що відповідає конкретній ситуації спілкування і визначає вибір жанрового сценарію. На основі цього, на первинній стадії формування мови відбувається налаштування на певну комунікативну ситуацію, модальність спілкування і з'являється загальна мета висловлювання.

Варіативність у виборі мовних засобів усередині жанру визначається стратегіями і тактиками мовної поведінки. Тактики використовуються для зміни сюжетних ліній, а стратегії визначають загальну тональність спілкування.

Розглянемо зазначені вище положення на прикладі жанру (сценарію) *Checking in a guest* (Реєстрація клієнта в готелі).

Основна комунікативна функція: здійснення угоди.

Учасники: черговий адміністратор і потенційний клієнт готелю.

Місце: стійка портьє.

Провідна стратегія: стратегія ввічливості.

Сценарій мовної поведінки:

інструкції

1. Привітайтеся з гостем

2. З'ясуйте кількість клієнтів

3. Довідайтесь про наявність броні

4. З'ясуєте, який номер потрібний

5. Довідайтесь, як клієнт буде сплачувати рахунок:

а) якщо оплата буде здійснюватися за допомогою кредитної картки, перевірте її за допомогою терміналу;

б) якщо оплата готівкою, візьміть передоплату

6. Внесіть особисті дані клієнта до бланку реєстрації

7. Попросіть паспорт для завершення реєстрації

лексичне наповнення

Good evening. Can I help you?

How many persons?

Do you have a reservation?

Would you like an Executive or a Standard?

Do you have a preference for a twin or a double bedded room?

How will you be settling your account?

May I take an imprint of your Visa Card?

The deposit is ... dollars.

Give me your name. May I take your address?

Do you have a ZIP code?

I'll require your passport in order to complete the registration.

8. Запросіть клієнта перевірити бланк реєстрації і розписатися

This is your registration card. Can you just check through the details, please?

Sign here.

9. Повідомте клієнта про номер кімнати і видайте ключ

Here's your credit card, passport, here's your key. It's room ... on the ...th floor

10. Закінчіть розмову

Enjoy your stay.

Аналіз текстів професійного спілкування реєстру СТГО дозволяє виділити певний репертуар жанрів фахівців даної галузі. Ми включаємо в даний репертуар такі мовні жанри, що професійно значимі для туристичного і готельного бізнесу. Щоб студенти вільно володіли ними в професійній діяльності, потрібне спеціальне навчання.

На основі теорії фреймів ми вважаємо за можливе визначити жанр як мікрообряд, що являє собою вербальне оформлення взаємодії партнерів з комунікації, тобто це звичайно досить тривала інтеракція, що породжує діалогічну єдність чи монологічне висловлювання, що містить певну кількість надфразових єдностей. Для визначення жанрових форм, що становлять собою одноактні висловлювання ми пропонуємо термін субжанр. У конкретній внутрішньожанровій взаємодії вони виступають у вигляді тактик, основне призначення яких – змінювати сюжетні повороти в розвитку інтеракції.

Логіка подібної диференціації жанрових форм вимагає виділення у загальному просторі жанрів професійного спілкування фахівців СТГО макроутворень, тобто мовних форм, що супроводжують соціально-комунікативні ситуації, які поєднують у своєму складі кілька жанрів. Такі утворення ми пропонуємо називати гіпержанрами. Так, наприклад, можна виділити гіпержанр ділового листування, до складу якого увійдуть такі жанри як супровідний лист, інформаційний лист, лист-підтвердження, лист-відповідь на скаргу, лист-пропозиція, звіт, факс, електронна пошта. Інша гіпержанрова форма “робота з клієнтами” містить у собі такі жанри як процедура реєстрації, процедура бронювання, розрахунок із клієнтом, обслуговування у ресторані, робота зі скаргами тощо.

На основі вищесказаного можна зробити висновок: формування жанрової компетенції є однією з основних умов навчання студентів-менеджерів реєстру СТГО професійної мови. Основою навчання даної категорії студентів зразкам жанрів повинна бути теорія лінгвістичного фрейму, що забезпечить швидке засвоєння зразків вербальної поведінки характерних для даної професійної сфери.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – М.: Советская энциклопедия, 1966. – 608 с.
2. Барабанова Г.В. Когнитивно-коммуникативные аспекты обучения профессионально-ориентированному чтению в неязыковом вузе: Монография. – Симферополь: Таврия, 2003. – 256 с.
3. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986. – 445с.
4. Волошинов В.Н. Марксизм и философия языка. – Л., 1929. [= Волошинов В. Н. (М.М. Бахтин) Марксизм и философия языка. М., 1993]
5. Гольдин В.Е. Имена речевых событий, поступков и жанры русской речи // Жанры речи. Саратов, 1997.
6. Дементьев В.В., Седов К.Ф. Социопрагматический аспект теории речевых жанров. – Саратов, 1998.
7. Долинин К.А. Речевые жанры как средство организации социального взаимодействия // Жанры речи: Сб. науч. ст. – Саратов, 1999.
8. Менг К. Коммуникация и текст. Общее имплицитное знание о действиях // Психолингвистические проблемы семантики. – М., 1983. – С. 221 – 238.
9. Федосюк М.Ю. Нерешенные вопросы теории речевых жанров // Вопросы языкознания, 1997. – №5. – С. 102 – 120.

СИСТЕМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ І МЕТОДИКО-МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті показана необхідність системного підходу до здійснення психолого-педагогічної і методико-математичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів

The necessity of systematic method in realization of psychological and pedagogical, and mathmethodological training of a future primary teacher is shown in this article.

Постановка проблеми. Розбудова нашої держави потребує фахівців, які б піднесли на вищий рівень розвитку теоретичну й прикладну науки, створювали нові технічні системи, нові інформаційні технології тощо. Розв'язування цих завдань значною мірою вимагає досить високого інтелектуального рівня, основною складовою якого є логічне мислення. Формувати основні інтелектуальні вміння – одне із завдань, що стоїть перед початковою школою. Пріоритети надаються розвивальній функції навчання, самостійності та нестандартності думки, що можна найкраще реалізувати на уроках математики.

Звертаючи увагу на кризу математичної освіти в усьому світі, французький математик Ж.Верньє [2: 7] зазначає, що однією з причин є недостатня підготовка вчителя, і наголошує, що “загальна психопедагогіка недостатня для того, щоб спрямовувати дії вчителя. Настав час з упевненістю заявити про необхідність введення специфічних психопедагогік, що займаються питаннями викладання окремих дисциплін”. Погоджуючись із таким висновком і розуміючи найбільшу складність викладання саме математики в початкових класах, ми зробили спробу максимально поєднати можливості психолого-педагогічних дисциплін, математики і методики її викладання, керуючись тим, що “методика початкового навчання математики належить до педагогічних наук; вона враховує закони і правила логіки, закономірності психології, положення дидактики, рекомендації загальної методики математики” [1: 9].

Організуючи психолого-педагогічну і методико-математичну підготовку майбутнього вчителя початкових класів, ми керувалися тим, що “за будь-яких умов навчання слід подбати про фундаментальність психологічної і педагогічної підготовки вчителів, оволодіння ними набором педагогічних технологій, за якими успішно досягаються основні цілі початкової освіти” [14: 73], погоджуючись із тим, що “у формуванні особистості вчителя початкових класів необхідно гармонійно розвивати загальнокультурні, психолого-педагогічні і методичні знання, вміння, способи діяльності, посилювати їх професійну спрямованість, забезпечувати фундаментальність базової підготовки” [14: 74]. Тому головним у нашому дослідженні було створення системи професійної підготовки, в якій психологічні, педагогічні дисципліни, математика і методика її викладання виступали як тісно пов'язані між собою системні компоненти. Знання з однієї із дисциплін інтегрувалися з професійно значимою інформацією з інших, що сприяло професійній спрямованості всіх навчальних предметів і забезпечувало майбутньому студенту високий рівень професійних знань.

Майбутній учитель, як показали наші дослідження, потребує суттєвої допомоги у виробленні методології формування різноманітних математичних уявлень і понять. З метою закріплення теоретичних знань з психології, педагогіки та методики викладання математики і вироблення навичок формувати наукові поняття у школярів ми застосовували інтегрований підхід у вивченні цієї проблеми. Для цього майбутнім учителям початкових класів пропонується інтегрований навчальний матеріал, що містить теоретичні, психолого-педагогічні та методичні основи формування математичних уявлень і понять, а також і

конкретні приклади означень і практичні завдання на вироблення умінь чітко означати математичні поняття.

Своєрідність навчальної діяльності полягає в тому, що в її процесі відбувається засвоєння учнями теоретичних знань, виникнення і розвиток такого психічного утворення молодшого шкільного віку, як теоретичне мислення. У цьому зв'язку одним із важливих завдань школи є стимулювання росту розумових здібностей дитини шляхом передачі учням не тільки емпіричних знань і практичних умінь, а й “високих” форм суспільної свідомості, до числа яких відносяться наукові поняття.

Провідні дидакти початкової освіти [1] зазначають, що “розвиток логічного мислення учнів є одним із завдань викладання математики в школі”, а психологи [13] стверджують, що вдосконалення механізмів мислення можливе лише в процесі їх функціонування під час засвоєння змісту понять. Свідоме засвоєння понять неможливе без попереднього аналізу і синтезу, абстрагування, узагальнення та здійснення інших розумових операцій. Засвоєння змісту понять й оволодіння операційним механізмом мислення – це дві сторони єдиного процесу засвоєння понять.

У той самий час практика свідчить, що в традиційній системі професійної підготовки вчителя недооцінюється діяльнісний підхід, не формуються методичні вміння здійснювати такий підхід до засвоєння понять учнями. Тому, організовуючи професійну підготовку за експериментальною методикою, ми виходили з того, що основним критерієм засвоєння понять є вміння ними оперувати.

Очевидно, що для кращого усвідомлення математичних понять учні мають володіти набором логічних умінь, до яких відносять уміння “аналізувати, синтезувати, порівнювати, абстрагувати, узагальнювати, ..., робити умовиводи, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між фактами, процесами, явищами, узгоджувати їх із законами логіки...” [11: 55].

Науковці [11: 55] наголошують, що “основні логічні структури мислення формуються у віці 5-11 років. Тому логічну підготовку дитини потрібно здійснювати, розпочинаючи з початкової школи”. Методисти зі свого боку наголошують, що “важливим завданням математики в початкових класах є розвиток пізнавальних здібностей у дітей. Необхідно розвинути у дітей уміння спостерігати і порівнювати, виділяти риси подібності і відмінності у порівнювальних об'єктах, виконувати такі мислительні операції, як аналіз, синтез, узагальнення, абстрагування, конкретизація. Провідна роль математики – у розвитку логічного мислення, формуванні алгоритмічного мислення, вихованні навичок розумової праці (планування, пошук раціональних шляхів, критичність). Формування в дітей уміння логічно мислити нерозривне з розвитком у них правильної, точної, лаконічної математичної мови” [1: 19]. Про це вчителю початкових класів треба пам'ятати постійно, бо коли він зосереджуватиме увагу лише на одній із них за рахунок другої, то неминуче спрямовуватиме учнів на шлях формального заучування понять.

Ми погоджуємося, що “вчителю початкових класів необхідно володіти вміннями аналізу різних навчальних об'єктів, порівняння навчального матеріалу, здійснення тематичного, міжтематичного, міжпредметного узагальнення, визначення меж дії понять, закономірностей, способів дій, що засвоюються дітьми” [7: 11]. Усі ці вміння є елементами логічної культури, яку потрібно розвивати в майбутнього вчителя під час професійної підготовки.

Залежно від змісту поняття, ступеня його абстрактності, від попереднього досвіду учнів та інших умов його формування може відбуватися по-різному – скороченим або розгорнутим шляхом, з переважною участю тих або інших операцій, з широким використанням наочності або обмеженим, з використанням практичних дій або без них, з участю лише словесних дій тощо.

У мислительних діях й операціях, спрямованих на розчленування, узагальнення й абстрагування певного змісту, виявляється процес утворення понять, зумовленість його різними суб'єктивними і об'єктивними факторами. Тому на кожному рівні розвитку мислительних дій і операцій повинні розкриватись і рівні оволодіння поняттям.

Варто зазначити, що логічні прийоми мислення – це один із компонентів навчальної діяльності. Всі вчителі і викладачі під час вивчення будь-яких предметів вимагають уміння логічно мислити. Але якщо прийоми логічного мислення не зробити предметом спеціального засвоєння, то вони виявляться не засвоєними значною кількістю майбутніх учителів. У той самий час, “для того, щоб коригувати та поєднувати різноманітні інтелектуальні операції для забезпечення їх оптимальної дії на розвиток розумових здібностей молодших школярів, вчитель має чітко усвідомлювати сутність кожної із цих операцій, вміти здійснювати самоаналіз своєї власної пізнавальної діяльності” [7: 11].

Тому на факультеті підготовки вчителів початкових класів особлива увага приділяється вивченню дисципліни “Логіка”. Ми погоджуємося, що “вивчення логіки – найбільш продуктивний спосіб формування і підвищення логічної культури мислення. Логіка надає засоби для точного висловлення думок, без чого виявляється малоефективною будь-яка розумова діяльність, починаючи з навчання і закінчуючи науково-дослідницькою роботою” [12: 35]. Вивчення логіки розвиває ясність і чіткість мислення, здатність гранично уточнювати предмет думки, уважність, акуратність, різносторонність, переконливість у думках, уміння абстрагуватися від конкретного змісту і зосередитися на структурі своєї думки, допомагає уникати структурних помилок в логічній мові.

Вивчення логіки сприяє естетичному вихованню людини, розумінню краси і витонченості логічних і математичних міркувань. Знайомство з основними історичними віхами виникнення і розвитку логічної науки, долями великих відкриттів, іменами людей, що творили науку, повинне увійти до інтелектуального багажу кожної культурної людини.

У курсі “Логіка” викладачами ВДПУ виклад тем і практичних завдань було підібрано з урахуванням концепції співвідношення навчання і розвитку Л.С.Виготського. Реалізація поставленої мети курсу досягалася шляхом використання різних методів і способів викладання. У навчанні логіці використовувався як репродуктивний метод, так і дослідницький, і частково-пошуковий, що дозволяло включити студентів у ситуацію творчої діяльності.

Значення логіки в цілому неможливо переоцінити. Логіка допомагає доводити істинні думки і спростовувати помилкові. Вона вчить мислити людей самих різних професій. Логіка необхідна всім. Вчителям початкових класів у першу чергу, бо вони не зможуть ефективно розвивати мислення учнів, не володіючи логікою. Адже “саме молодший шкільний вік потребує від учителя особливої, загострено пильної уваги, наполегливості, професійних знань щодо розвитку мислення, інтелектуальних умінь, розумових сил дітей цієї вікової категорії” [10: 436].

Українські науковці [1: 9] акцентують увагу на зв'язку логіки і методики викладання математики: “закони і правила логіки методика використовує у процесі аналізу та структурування навчального матеріалу, формулюванні означень математичних понять, встановленні зв'язків між поняттями”. Тому для забезпечення професійної спрямованості курсу і з метою дотримання принципу наступності в розвитку логічної культури майбутнього вчителя, нами було вирішено підсилити логічну компоненту в психолого-педагогічних дисциплінах, математиці і методиці викладання математики.

Зміст навчального матеріалу характеризується, насамперед, визначеною системою внутрішніх зв'язків між поняттями, що входять у дану порцію навчального матеріалу. В результаті навчання відбувається засвоєння знань, що означає формування і зміцнення означеної системи зв'язків між поняттями і судженнями. Для того, щоб учитель зміг учить учнів, тобто керувати процесом формування в їхній свідомості цих зв'язків, він сам повинен установити зв'язок між окремими поняттями. Тому майбутньому вчителю варто проводити попередній логічний аналіз тих понять, які необхідно засвоїти учням. Це дає можливість попередньо намітити ті форми аналізу і синтезу навчального матеріалу, через які треба буде провести учня на шляху засвоєння знань. А це, у свою чергу, допомагає майбутньому вчителю передбачити не лише кінцеву мету навчання, а й часткові, проміжні цілі, які він повинен мати на увазі на кожному окремому етапі навчання.

Саме тому в курсі математики, природничих і філологічних наук викладачі значну увагу приділяють умінням студентів давати означення поняттям з відповідних наук, робити правильні логічні висновки. З декількох дисциплін на факультеті створені короткі термінологічні словники, що містять означення основних понять. Це дозволяє студентам постійно бачити зразки правильних означень і користуватися ними під час занять.

Установлюючи асоціативні зв'язки між поняттями, майбутні вчителі вчать виділяти множини і підмножини досліджуваних понять, тобто виділяють базові поняття, без знання яких неможливе подальше засвоєння знань, і ті знання, що тим або іншим способом опираються на дане поняття.

З шкільної практики відомо, що “введення дітей у світ математики починається, згідно з програмою, не вивченням чисел та операцій з ними, а уточненням та поглибленням досвідних знань про відношення й властивості навколишніх об'єктів, їх взаємне розташування; виробленням умінь і навичок групувати предмети і виділяти окремі їхні елементи за певними ознаками, встановлювати взаємно-однозначну відповідність між елементами предметних множин” [9: 116].

Отже, у процес засвоєння математичних та інших понять залучається ряд логічних операцій над об'єктами різних множин. Тому з метою формування готовності майбутніх учителів до розвитку згаданих умінь вузівський курс “Математика” містить розділ “Множини та операції над ними”.

Розглянемо психологічний механізм використання множин. Робота починається із загального ознайомлення з його змістом (первинний синтез), далі розпочинається аналіз, під час якого учень виділяє кожний елемент множини (слово, цифру, знак тощо), абстрагує від решти і відтворює у самостійному записі, порівнює виконаний запис із зразком (вторинний синтез). У цьому процесі важливе мовне опосередкування того, що учень виконує. Воно починається з ознайомлення зі змістом зразка, а потім супроводжує кожний крок відтворення. Це дає змогу контролювати перебіг розумових дій і поступово переводити зміст виконуваного у внутрішній план.

Виконання серії аналогічних завдань спочатку за зразком, а потім без нього допомагає формувати уявлення про сутність схожих об'єктів і таким чином підводити їх під певне поняття, а також максимально розгортати спосіб дії під час вироблення прийомів математичних обчислень, графічних умінь і ін. Студентам наголошуємо, що ефективність застосування множин у якості зразка в процесі навчальної діяльності буде очевидною, якщо його зміст передбачатиме контроль за перебігом розумової дії, включеної у процес формування поняття.

Розділ “Елементи математичної логіки” в курсі математики передбачає ознайомлення студентів з основами логічної науки. Логіка сприяє становленню самосвідомості, інтелектуальному розвитку особистості, допомагає формуванню наукового світогляду.

Навчання логічній грамоті і прищеплення логічної культури відбувається в основному на заняттях з математики. Це обумовлено специфікою математики як науки, в якій логічні форми і відносини виступають в голому, в очищеному від усіляких нашарувань вигляді. Психологи і педагоги однакові в тому, що “умінню мислити необхідно спеціально навчати. У початковій школі це слід робити через спеціально створену систему завдань” [9: 116]. На жаль, аналіз шкільних підручників показує, що таких вправ у них недостатньо. Тому майбутнього вчителя треба ознайомити з джерелами логічних задач і вправ, навчити методиці розв'язування і пояснення таких завдань, на що, зокрема й була спрямована експериментальна методика.

Вивчаючи математику, майбутні вчителі початкових класів постійно зустрічаються з такими логічними поняттями і діями як означення, класифікація, логічні зв'язки, логічні відношення, доведення. Під час вивчення курсу математики, як показали наші спостереження, студенти повсякчас стикаються з труднощами логічного характеру, їм часто доводиться оперувати поняттями, які сформовані тільки на рівні уявлень.

Хотілося б відзначити, що вивчення логічних понять локально і одноразово не може принести належного результату. Систематичне і різноманітне використання логічних понять, цілеспрямоване залучення до них уваги студентів – необхідні умови успіху у справі виховання логічної культури. Тому під час вивчення всього курсу математики за експериментальною методикою робота спрямовувалася на розвиток у студентів умінь аналізувати математичні поняття, встановлювати зв'язки з поняттями інших наук, розв'язувати логічні задачі.

Організуючи теоретичну підготовку майбутнього вчителя початкових класів у процесі вивчення математики і психологічних дисциплін, ми не забували, що “здобуті у вищому навчальному закладі фундаментальні знання зі спеціальних дисциплін можуть вплинути якнайкраще на організацію навчально-виховного процесу з учнями лише за наявності відповідної методичної підготовки, яка дає вчителю установку на майбутню успішну професійну діяльність” [4: 291].

Звернення до наукових джерел і вивчення практики також засвідчують, що “нерідко добре знання навчального предмета поєднується з поганим володінням методикою його викладання” [6: 71]. У той самий час, українські науковці все частіше звертають увагу на те, що “істотні зміни в діяльності вчителя початкової школи, посилення творчого характеру його праці, які продиктовані вимогами сучасності до навчання і виховання молодших школярів, певною мірою впливають на професійну підготовку вчителя у вузі, викликаючи кардинальні зміни передусім у системі його методичної підготовки. Результатом цієї підготовки сьогодні повинна стати не просто система методичних знань і умінь випускника, а сформованість професійної якості особистості, що проявляється у прийнятих учителем методично грамотних рішень, адекватних освітнім процесам” [5: 107].

Тому ми вважаємо, що важливим елементом методичної підготовки майбутніх учителів є розкриття перед ними сутності навчального пояснення. Учитель має вміти зацікавити учнів, залучити до творчої, активної діяльності, враховувати їхні навчальні уподобання і здібності. Специфіка взаємодії учителя та учня в умовах гуманізації та гуманітаризації освіти робить учня також суб'єктом пояснення. Предметом пояснення є таке творче передавання математичних знань, способів діяльності та інших елементів суспільного досвіду, яке розкриває їхню сутність, робить їх зрозумілими, прийнятними для школярів, впливає на розвиток особистості учня. Тому “Учитель має повідомляти так, щоб учні бачили те, що бачить він, відчували те, що він відчуває, коли говорить. Майстерність виразної педагогічної розповіді і полягає в умінні викликати в учнів реальні життєві відчуття, активізувати діяльність уяви, пам'яті. Розповідаючи, вчитель не просто пояснює, інформує, а ніби перекладає суху мову наукових понять на емоційну мову чуттєвих образів” [3: 74].

Пояснювальна діяльність вчителя обов'язково містить конструктивний компонент, який полягає у виборі та організації навчального матеріалу, плануванні структури викладу, аналізі психолого-педагогічних особливостей вікової групи учнів. Організуючи методико-математичну підготовку майбутнього вчителя початкових класів, ми враховували, що для його роботи з молодшими школярами “важливе значення мають всебічні знання про фізіологічні та психологічні особливості даного віку, розуміння мотивації до навчальної діяльності, здійснення індивідуального підходу до кожного учня” [14: 72]. Значно поповнило студентський запас дидактичними прийомами формування понять знайомство з різними методичними посібниками і збірками дидактичних матеріалів, що пропонуються вчителям як додаткова література, наприклад. Значне місце в навчальній діяльності студентів експериментальних груп займав аналіз шкільних підручників з різних предметів. Метою такого аналізу було визначення різних видів означень понять, знаходження помилок, неточностей, недоречностей тощо.

Результатом проведених досліджень став навчально-методичний посібник, підготовлений автором у співавторстві з математиками і методистами [8], який пропонується майбутнім учителям для самостійного опрацювання.

Висновки. Обробка результатів дослідження методами математичної статистики дає підстави стверджувати, що знання й уміння студентів із формування в учнів математичних

уявлень і понять роблять вагомий внесок у загальну методико-математичну підготовку майбутнього вчителя початкових класів. Найефективніше експериментальна методика впливає на такі методичні вміння: доступно пояснювати новий навчальний матеріал; вдало і доцільно використовувати наочність; організовувати різні види діяльності, що забезпечують засвоєння учнями математичних понять; будувати уроки в органічній єдності, забезпечуючи їх наступність, цілеспрямованість, логічну послідовність; творчо використовувати сучасні активні методи і прийоми навчання; творчо використовувати виховний і розвивальний потенціал математики; структурувати інтегровані уроки з метою засвоєння міжпредметних понять; використовувати технічні, в тому числі й комп'ютерні, засоби формування математичних уявлень і понять. Крім того, в експериментальних групах спостерігався вищий рівень розвитку інтелекту майбутніх учителів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Богданович М.В., Козак М.В, Король Я.А. Методика викладання математики в початкових класах: Навч.посібник. – К.: А.С.К., 1999. – 352 с.
2. Вернье Ж. Ребенок, математика и реальность. Проблемы преподавания математики в начальной школе. Пер.с франц. Е.С.Самойленко, А.П.Тарасова. – М.: Институт психологии РАН, 1998. – 288с.
3. Гришенкова Т.О. Професійне мовлення майбутнього вчителя та шляхи його вдосконалення //Професійна підготовка педагогічних працівників: Науково-методичний збірник /За ред.докт.пед.наук О.А.Дубасенюк та докт.пед.наук Л.П.Пуховської. – Київ-Житомир: Житомир.держ.пед.ун-тет, 2000. – 270 с.
4. Гураль Г. Специфіка професійної підготовки майбутніх учителів //Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – 2005. – Вип.19. – Ч.1. – С.289-292.
5. Джелілова Л. Реалізація принципу наступності в математичній підготовці майбутніх учителів //Неперервна професійна освіта: теорія і практика /Наук.-метод. журнал. – 2002. – Випуск 1(5). – С.107-111 с.
6. Дубина А. Психологічні аспекти особистісно орієнтованого підходу в підготовці вчителів початкових класів //Актуальні проблеми формування творчої особистості вчителя початкових класів: Матеріали третьої Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Вінниця: ВДПУ ім.Михайла Коцюбинського, 2005. – С.69-72.
7. Завіна В. Компетентнісний підхід у підготовці вчителя початкових класів //Актуальні проблеми формування творчої особистості вчителя початкових класів: Матеріали третьої Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Вінниця: ВДПУ ім.Михайла Коцюбинського, 2005. – С.9-12.
8. Загоруй Р.В., Коломієць А.М., Шульга Г.Б. Особливості вивчення величин у початковій школі. Навчально-методичний посібник для самостійної роботи студентів і магістрантів спеціальності “Початкове навчання”. – Вінниця: Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, 2006. – 180 с.
9. Ізотова Л.В. Підготовка студентів до розвитку творчих умінь шестирічок на уроках математики //Таврійський вісник освіти: науково-методичний журнал. – 2003. – №4. – С.115-119.
10. Кривошея Т.М. Формування у майбутнього вчителя уявлень про специфіку розумового виховання дітей //Формування професійної культури майбутнього вчителя початкових класів: Зб.матер.респ.наук.-практ.конф. – Вінниця, 1999. – С.435-442.
11. Мелешко В., Мельник Ю. Формування логічних умінь як компонента алгоритмічної культури молодшого школяра //Початкова школа. – 2006. – №11(449). – С.55-57.
12. Михайленко Л.Ф., Матяш О.І. До питання вивчення елементів логіки в шкільному курсі математики //Сучасний стан і перспективи шкільних курсів математики та інформатики у зв'язку з реформуванням у галузі освіти: тези доповідей. – Дрогобич, 2000. – С.34-36.
13. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников. – М.: Просвещение, 1988.
14. Шестиzub О.С. Особистісно орієнтована підготовка вчителя початкових класів як чинник професійної компетентності //Актуальні проблеми формування творчої особистості вчителя початкових класів: Матеріали третьої Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Вінниця: ВДПУ ім.Михайла Коцюбинського, 2005. – С.72-75.

СУЧАСНИЙ СТАН ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ І ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ

Статтю присвячено формуванню професійної майстерності майбутнього вчителя, яка набуває особливої актуальності на сучасному етапі входження України до Європейського освітнього простору за всіма напрямками Болонського процесу.

The article is focused on the formation of future teachers' professional skill, which gains special currency nowadays when Ukraine is entering European educational space in all the directions of Bolognese process.

Формування професійної майстерності майбутнього вчителя набуває особливої актуальності на сучасному етапі входження України до Європейського освітнього простору за всіма напрямками Болонського процесу.

Розуміння сутності проблеми представлено в дослідженнях А. Макаренка, В.Сухомлинського, І. Зязюна, В. Семиченко, Є. Барбіної, М. Лещенко, О. Рудницької, В. Гриньової, Г. Нагорної, О. Щолокової та інших.

Мета даної статті – аналіз сучасного стану формування професійної майстерності майбутніх учителів музики і художньої культури, через дослідження показників основного критерію ефективності процесу професійної підготовки – готовності до майбутньої художньо-педагогічної діяльності як результату.

На протязі п'яти років була проведена дослідно-експериментальна робота по виявленню сучасного стану підготовки майбутніх учителів музики і художньої культури до оволодіння професійною майстерністю на базі факультету культури і мистецтв Херсонського державного університету, Академічного лицю при Херсонському державному університеті; Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, музично-педагогічного факультету Миколаївського державного університету імені В.О.Сухомлинського, Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

У процесі дослідження проводились:

- контент-аналіз стану навчально-методичної бази: навчальні плани, програми, підручники, навчальні посібники з досліджуваної проблеми;
- анкетування, бесіди, інтерв'ювання викладачів та студентів; методи педагогічного спостереження, самооцінки, оцінки діяльності майбутніх фахівців під час проходження ними педагогічної практики у школах і проведення академічних концертів у ВНЗ;
- тестування студентів, виконання ними творчо-евристичних завдань у процесі навчання у ВНЗ та проходження педагогічної практики у школах з метою виявлення їх художньо-педагогічного потенціалу – передумови формування професійної майстерності;
- діагностичне вивчення та аналіз комплексних робіт випускників ВНЗ, що дало змогу встановити стан та рівень сформованості професійної майстерності.

У цілому означене сприяло визначенню інформаційно-аналітичної бази, котра максимально окреслила реальний стан досліджуваної проблеми.

Для з'ясування сутнісної грані досліджуваної проблеми, упорядкування інформації про необхідні знання, уміння, навички і систематизацію професійно значущих якостей, критеріїв і процедур формування професійної майстерності у процесі професійної підготовки ми проаналізували поняття “вчитель музики і художньої культури” в аспекті двох позицій: як вчителя, який має володіти психолого-педагогічними знаннями, уміннями, навичками і як фахівця в галузі музичного мистецтва, методики його викладання, а також художньої

культури та методики її викладання. Ми спиралися на дослідження Ю. Зеєра, Є. Климова, Н.Кузьміної, А.Маркової, К.Платонова, В.Рибалки, В.Семиченко, Дж. Холланда у галузі професійної психології, котра вивчає закономірності формування професійних намірів, вибору професії, оволодіння нею, становлення і оцінки спеціаліста і професіонала, а також на аналіз художньо-педагогічної діяльності практикуючих вчителів. Встановлено, що професія “вчитель музики” одержала новий зміст у зв’язку із введенням у професійну підготовку дисциплін спеціалізації “художня культура”, у результаті чого виникла професія – “вчитель музики і художньої культури”, яка характеризує новий зміст діяльності за функціональними компонентами в системі “Людина-Професія” і яку слід розуміти як утворення, що поєднує в собі ознаки трьох основ і є монопрофесією – органічним сплавом психолого-педагогічної, художньо-естетичної та мистецької освіти.

Знаходячись на стику різних професійних сфер: “Людина – Людина” ↔ “Людина – Художній образ” професія “вчитель музики і художньої культури” синтезує галузі різних видів мистецтв при збереженні домінуючого естетичного спрямування кожного з них.

За ознаками **цілей** (Є.Климов) професія вчителя музики і художньої культури відноситься до *гностичних* професій, тому що вимагає від суб’єкта психолого-педагогічних, мистецтвознавчих, культурологічних компетенцій, а також до *перетворювальних*, тому що пов’язана із “функціонує художньою культурою”, яка наповнює навчально-виховний процес не лише художніми, але й психолого-педагогічними впливами. За ознаками **основних засобів праці** відповідає професіям, що пов’язані із прерогативою функціональних засобів праці. Йдеться про психолого-педагогічні, культурологічні, музичні засоби (духовні і матеріальні еталони художньої культури, що відкриваються і досягаються особистістю через психолого-педагогічний інструментарій) і доносяться до свідомості учнів через дидактичну, розвивальну, виховну, духовну, психологічну, комунікативну, пізнавальну, організаційну, креативну (творчу), компенсуючу функції. У процесі професійної підготовки майбутній вчитель набуває “*функціональної грамотності*” та оволодіває “*функціональною культурою*”. Під “функціональною грамотністю” ми розуміємо професійну компетентність як сукупність фундаментальних психолого-педагогічних, культурологічних, музикознавчих компетенцій, а під “функціональною культурою” – усвідомлення, засвоєння та ефективну реалізацію окреслених компетенцій як у художньо-педагогічній сфері, так і в сфері життєдіяльності. Отже, за характером виконання професійних функцій діяльність майбутнього вчителя музики і художньої культури є психолого-педагогічною, предметна основа якої – художня культура з домінуванням музичного мистецтва. Тому правомірним є твердження про необхідність посилення психолого-педагогічного компоненту професійної підготовки означених вчителів та його інтеграції з музичним (фаховим) і культурологічним. Йдеться про посилення мотивації студентів на професію вчителя музики і художньої культури, що сприятиме проходженню соціально-професійної адаптації фахівця в художньо-педагогічній діяльності за умов сформованої готовності до розвитку професійної майстерності.

За умовами праці професія вчителя музики і художньої культури відповідає діяльності, котра пов’язана з підвищеною моральною відповідальністю за життя, фізичне і духовне здоров’я дітей і лежить у площині взаємодії особистості і професії, що дає змогу студентам усвідомити цілісність майбутньої професійної діяльності та особистісних якостей, спрямувавши їх на професійне удосконалення у галузі гармонійно поєднаних художньо-педагогічної та музично-виконавської діяльності.

Тому, на нашу думку, оволодіння означеною професією проходить три етапи – *основний*, що потребує найбільшого часу, найбільшої відповідальності, відповідаючи вимогам професії “Людина–Людина”; *допоміжний*, який через систему художніх образів різних видів мистецтв створює умови для духовного розвитку особистості, формування асоціативно-творчого сприйняття і художньо-образного мислення, що відповідає вимогам професії “Людина –Художній образ”, і *заключний*, який є результатом двох попередніх етапів і свідченням рівнів готовності до майбутньої професійної діяльності.

Основний етап пов'язаний із навчанням, вихованням, розвитком та формуванням особистісних якостей майбутнього вчителя: гуманістичної спрямованості, спостережливості до проявів почуттів, розуму і характеру людини, вміннями встановлювати взаємостосунки з учнями, колегами, батьками, володіти здатністю співпереживання, мати широкий кругозір, мовну (комунікативну) культуру, емоційну стійкість, здійснювати проєктувальний підхід до дитини з опорою на розвиток її кращих сторін, вирішувати нестандартні ситуації, володіти високим ступенем саморегуляції (Є.Климов).

Допоміжний етап спрямований на оволодіння одним із видів мистецтв, набуття професійних навичок, розвиток духовної культури.

Е. Помиткін вважає, що для професії педагога найсприятливішою є орієнтація на професії типу “Людина–Людина”, що вимагає від фахівця, передусім, успішної взаємодії з людьми, розвиненої емпатії, гуманістичної спрямованості. З іншого боку, майстерність вчителя включає керування голосом, поставою, здатністю до утримання уваги дитини, тобто здібностями, притаманними професіям мистецького напрямку і, зокрема акторському мистецтву, відповідно до чого умовою сформованості педагогічної майстерності майбутнього вчителя є виражена спрямованість особистості за напрямом “Людина–Художній образ” [4: 105].

У зв'язку з тим, що вчитель музики і художньої культури є суб'єктом художньої культури (відповідно класифікації О. Семашка), який організує художньо-педагогічний процес, поширює і популяризує твори художньої культури, то він є одним із представників художньої інтелігенції –“особливої соціальної групи творчої інтелігенції, яка формується з представників усіх класів і соціальних груп, об'єднана певними творчими методами і професійно виконує духовно-практичну діяльність з художнього освоєння дійсності шляхом створення нових та інтерпретації вже існуючих цінностей мистецтва” [8: 256].

Аналіз процесу професійної підготовки майбутніх учителів музики і художньої культури свідчить про його спрямованість (в основному) на формування музично-виконавської майстерності. На жаль, другорядним залишається зорієнтованість на психолого-педагогічну діяльність вчителя.

Як наслідок, об'ємність фахової підготовки витісняє із свідомості студентів, як свідчить практика, психолого-педагогічну (людиноорієнтовану) підготовку. На нашу думку, виправити становище може кількісний та якісний перегляд навчальних планів і програм спеціальності “вчитель музики і художньої культури”, спрямування їх на гармонізацію уявлень та усвідомлення майбутніми вчителями вагомості і значущості вивчення педагогіки як науки і мистецтва як педагогіки.

Для обґрунтування вказаної позиції проаналізуємо більш детально навчально- та науково-методичну базу досліджуваної спеціалізації в історичному аспекті і в контексті сучасних досягнень вітчизняних науковців. Викладання принципово нового курсу “Світова художня культура” пов'язано з іменем Л. Предтеченської, яка, працюючи у лабораторії музичного навчання НДІ шкіл МО РРФСР під керівництвом Д. Кабалевського, створила (з колективом однодумців) концепцію і програму курсу “Світова художня культура” для старшокласників (1977 р.). Курс був розрахований на три роки, в його основі лежала історична концепція (від XVIIIст. до наших днів), а стрижневим було поняття “творчий метод” митців. У 1983 році, на основі результатів експериментальної перевірки даної програми, в базовий навчальний план шкіл Російської Федерації був введений новий предмет “Світова художня культура”, котрий впливом різних мистецтв на особистість мав цілісно формувати її духовний світ [5: 79].

У 1999 році оновлені програми і посібники інтегрованого курсу “Художня культура” розроблюються авторськими колективами українських педагогів з урахуванням методологічних здобутків вітчизняної наукової школи. Вони не копіюють і не модифікують аналогічні програми, розроблені в інших країнах, зокрема в Росії [2].

На сьогодні, згідно з Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти та відповідно до нових типових навчальних планів, вперше у вітчизняну школу

введені нові за змістом предмети цілісної освітньої галузі “Мистецтво – Естетична культура”, а саме: “Образотворче мистецтво” (1–7 класи), “Музичне мистецтво” (1 – 8 класи) або “Мистецтво” (1–8 класи); “Художня культура” (9–11 класи) та “Естетика” (12 клас). Група авторів стандарту освітньої галузі “Естетична культура” (під керівництвом Л. Масол) пропонують поетапне формування уявлень особистості про дійсно цілісну, а не мозаїчну царину мистецтв протягом усіх дванадцяти років навчання у школі.

Так, інтегрована програма “Мистецтво” (1 – 8 класи), “...охоплює основні види мистецтв – музичне, візуальне (образотворче), хореографічне, театральне, екранне”, залишаючи домінуючими змістовими лініями музичне та візуальне мистецтва, у змісті яких інтегруються елементи інших змістових ліній – синтетичних мистецтв [7].

У програмах, розроблених Л. Масол і Н. Миропольською з “Художньої культури” (9–11 класи), генералізація змісту курсу здійснюється за змістовими лініями, в яких представлені музичне, образотворче мистецтво, театральна культура та кіномистецтво, що розподілені за розділами тематичного плану. Лише у 10–11 класах основні види мистецтв синтезуються в структурованих матеріалах відповідно до культурних регіонів, але з акцентом на мистецькі домінанти кожного з них. Метою курсу є опанування цінностями вітчизняної та зарубіжної культурно-мистецької спадщини, узагальнення знань та уявлень, які одержали старшокласники під час попереднього вивчення українського і світового мистецтва, набуття художнього досвіду з чіткою проекцією на постійне художньо-естетичне самовдосконалення [9: 3].

Управління змісту освіти Міністерства освіти та науки України наголошує на таких основних вимогах до організації навчального процесу з предметів художньо-естетичного циклу: неперервності художньо-естетичної освіти, “використання творчих форм роботи, забезпечення цілісності уроку мистецтва та побудови його за принципами педагогіки мистецтв (цілісності, образності, асоціативності, варіативності, імпровізаційності, інтонаційності), дотримання принципу тематизму, передбаченого програмами, розкриття життєвого змісту творів мистецтва та орієнтація на особистісне його сприйняття [6: 55–57].

Урок з художньої культури – це урок Людинознавства, занурення у дивовижний, фантастичний світ мистецтв, суть якого полягає у зверненні до Людини як носія творчої природи та її розвитку, наповнюваності процесу навчання живими почуттями, яскравими художніми образами, інтелектуально-емоційними “полями” культурних епох і стилів, на основі чого здійснюється набуття досвіду діалогізованого художньо-образного пізнання світу. Одна з головних проблем методології і методики викладання курсу “Художня культура” лежить на перетині емоційних і раціональних, образних і понятійних, ідейно-теоретичних і художніх способів осягнення світу та його художніх образів.

Аналіз посібників для вищої школи, присвячених теоретичним питанням історії та сучасності художнього життя України засвідчив, що саме ця дисципліна має вирішувати актуальну проблему – підвищення інтелектуально-культурного потенціалу суспільства. Автори посібника “Основи художньої культури” Л. Анучина, В. Грицаненко, Н. Карпова, О. Колеснікова, В. Лозовий, В. Немцова, В. Пивоваров, О. Сердюк, Л. Сідак, В. Тертична, Н. Чибісова, О. Шило (Харківська наукова школа) вважають, що саме зараз кожен українець є активним чи пасивним спостерігачем чергового (третього) відродження України як незалежної держави, яке неможливе без глибокого вивчення її духовного скарбу й художнього життя [3].

Автори курсу “Історія української та зарубіжної культури” І. Зязюн, М. Закович, Б. Білик, Ю. Горбань, Я. Калакура, С. Клапчук, О. Кузьменець, В. Остафійчук, О. Семашко, А. Слюсаренко, В. Хоменко, О. Шевнюк (Київська наукова школа) переконані, що на сьогодні, незважаючи на суспільно-політичні та економічні негаразди, відбувається піднесення престижу української національної культури, входження її у світовий культурний процес і даний курс покликаний сприяти формуванню патріотичних почуттів та інтернаціональних традицій студентської молоді у нових демократичних умовах, на новому рівні в незалежній Україні [1].

Практика діяльності ВНЗ, де готують спеціалістів за кваліфікацією вчитель музики і художньої культури, свідчить, що їх професійна підготовка реалізується через створення цілісного психолого-педагогічного процесу з орієнтацією на результат. Навчально-виховний процес на факультетах включає сучасні форми і методи навчання: ділові ігри, за допомогою яких імпровізуються педагогічні ситуації, закріплюються знання та уміння студентів; модульну технологію викладання дисциплін; системи спеціально створених творчих завдань, індивідуалізацію навчання. Складовою частиною навчального процесу та поєднання його з практикою є концертно-виконавська і культурно-просвітницька діяльність майбутніх учителів.

З метою дослідження шляхів формування професійної майстерності, ми проаналізували навчальний план спеціальності “ПМСО. Музика. Спеціалізація: Художня культура”, який є основним документом, що визначає зміст освіти у вищому навчальному закладі. У процесі аналізу здійснювалось: виокремлення напрямів професійної підготовки, що передбачається навчальним планом; виділення структурних компонентів змісту освіти майбутніх учителів музики і художньої культури з наступним розподілом на цикли і блоки навчальних дисциплін; визначення кількості годин, відведених на їх вивчення; характеристика циклів і блоків навчальних дисциплін: гуманітарної, соціально-економічної, природничо-наукової та професійно-орієнтованої підготовки; характеристика ролі та місця існуючих у підготовці вчителя музики і художньої культури практик (на 4–5 курсах).

При вивченні перших двох циклів студенти одержують фундаментальні знання з соціально-економічних і природничих наук. Особлива увага надається гуманітаризації та фундаменталізації підготовки майбутніх учителів музики і художньої культури, що є основою їх професійної гнучкості, зростання ролі предметів гуманітарного та психолого-педагогічного циклу, що веде до формування цілісної картини світу, сприяє оволодінню загальнолюдськими, соціально-моральними та естетичними цінностями.

Психолого-педагогічний компонент представлений такими дисциплінами, як: психологія, педагогіка, вікова фізіологія та шкільна гігієна, валеологія, методика музичного виховання, методика викладання художньої культури, навчальна та педагогічна практики, що передбачає засвоєння комплексу психолого-педагогічних та методичних знань, умінь і навичок, які необхідні для здійснення завдань художньо-естетичного навчання і виховання учнів.

Фаховий (музичний компонент) в циклі професійно-орієнтованої підготовки майбутніх учителів музики і художньої культури представлений такими дисциплінами, як: народознавство та музичний фольклор України, основний та додатковий музичний інструмент, сольфеджіо, гармонія, поліфонія, аналіз музичних творів, хорознавство, хорове диригування, історія зарубіжної музики, постановка голосу, що передбачає вільне володіння комплексом спеціальних знань, умінь і навичок, які необхідні йому для удосконалення виконавської майстерності.

Культурологічний компонент представлений дисциплінами додаткової спеціальності вчителя художньої культури: історія художньої культури, історія театру, історія архітектури, основи матеріальної культури, костюму та побуту, образотворче мистецтво, основи акторської майстерності та режисури, класичної греко-римської міфології, що передбачає засвоєння культурологічних знань, акторських вмінь, які необхідні для здійснення художньо-естетичного виховання учнів. Відбувається культурологізація професійної освіти через предмети циклу культурологічних дисциплін: культурологія, історія мистецтв, історія культури, теорія культури, етика, естетика, що включені як інваріантна частина у навчальний план усіх гуманітарних вузів. Для майбутніх учителів художньої культури цей цикл є профілюючим. Дослідження в галузі професійної освіти свідчать про зростання значущості культурологічного аспекту у системі професійної підготовки фахівців.

На нашу думку, сукупність означених компонентів має характеризуватися взаємопроникненням, взаємозалежністю, взаємодоповненням змісту, форм, методів, але практика свідчить, що фаховий та соціально-культурологічний компоненти значно

переважають кількісно і якісно психолого-педагогічний, що призводить до розриву цілісності впливу цих компонентів. Як наслідок (за підсумками проходження педпрактики у школі) – 55,3 % майбутніх учителів професійно некомпетентні у вирішенні психолого-педагогічних проблем, 28,5 % – не підготовлені до художньо-педагогічної діяльності, 16,2% – не розуміють сутності і важливості виховання особистості засобами художньої культури. Тому, вчителями шкіл і керівниками педпрактик було вказано на посилення практичного компонента професійної підготовки майбутніх вчителів та підвищення рівня професійної майстерності викладачів вищої школи. Серед дисциплін, що мають сприяти формуванню професійної майстерності у процесі професійної підготовки студентів, ними відведено на перше місце: педагогіку і психологію, культурологію та історію мистецтв; методики викладання музики, художньої культури – 59 %; на друге місце: фахові та театральні дисципліни, педагогічна практика, написання курсових робіт – 41 %. Більшість опитаних вважають, що на це орієнтовані професійно спрямовані спецкурси – 85 %, активна концертна діяльність музиканта-виконавця, громадська діяльність у клубах, секціях, гуртках, студіях – 15 %.

З метою усвідомлення актуальності проблеми серед студентів та вчителів-практиків, характера їх уявлень про феномен “готовність особистості до формування професійної майстерності” ми звернулись до вчителів-практиків міст Києва, Миколаєва, Одеси, Полтави, Харкова, Херсона, Ялти (всього 59 викладачів вузів, 160 вчителів художньо-естетичних дисциплін).

Експериментальні дані були отримані за допомогою анкетування, інтерв'ювання, методів педагогічного спостереження, самооцінки тощо. Розгорнуті відповіді на запитання дали достатній обсяг інформації, яка узагальнена та відображена у процентному (%) співвідношенні (подаємо дані, одержані від учителів-практиків):

1. Дисципліна “Художня культура” має важливе соціальне значення, тому що:

- розширює особистісний кругозір, врятовує суспільство від духовної деградації, сприяє гуманізації навчального процесу – 32,4 %; забезпечує гармонійний розвиток особистості, допомагає усвідомити роль і значення власного творчого потенціалу – 27,8 %; виховує морально здорову особистість, яка виявляє нетерпіння до халтури, вульгарності, грубості і є вільною у прагненні до здорового, духовно повноцінного образу життя – 17,8 %; створює умови до активного творчого самовираження, розвиває креативне відношення до світової культури, формує національну особистість у полікультурному соціумі – 12,7 %;
- забезпечує формування цілісної картини світу завдяки емоційно насиченим художнім образам – 9,3 %.

2. Професію вчителя музики і художньої культури визнали як суміжну, що знаходиться на перетині різних професійних сфер “Людина – Людина ↔ Людина – Художній образ” – 100% опитуваних. На значущість розвиненої емоційно-почуттєвої сфери для вчителя музики і художньої культури вказали, як на: головну, яку треба постійно розвивати і вміло використовувати – 37,4 %;

- надзвичайно важливу, без котрої неможливо бути вчителем взагалі – 26,2 %;
- одну із важливих сфер, що стоїть відразу після знання предмета і його методики – 21,4 %; велику, але не провідну, що допомагає викласти новий матеріал – 15 %.

3. Специфіка педагогічної діяльності вчителя музики і художньої культури полягає у: багатоаспектності його функцій: вчитель – вихователь – культуролог –музикознавець – “режисер” уроку – 20,5 %; багатопрофільності, багатфункціональності, необхідності фундаментальної гуманітарної освіти – 16,4 %; широкому кругозорі, знанні “зразків мистецтва” + вмінні аналізувати і систематизувати величезний об’єм матеріалу – 12,3 %; широкої мистецтвознавчої ерудиції, цілісності і систематизованості художнього світогляду – 11,4 %; можливості впливу на формування особистості учня, його художньо-естетичних смаків, потреб, ціннісних орієнтацій – 10,9 %; спроможності розглянути в кожній людині

його духовний потенціал, допомогти його розвинути, постійно вчитися і розвиватися самому, бачити в навколишній дійсності світлі сторони – 10,7 %; спілкуванні з дітьми через мистецтво – 9,7 %; різноманітні почуттів, емоційній насиченості, що дозволяє людині розкріпоститися – 4,5 %; можливості самовираження – 3,6 %.

4. Професійна майстерність майбутнього вчителя музики і художньої культури включає: володіння теоретичним матеріалом, прийомами і методами навчання і виховання, організаційними вміннями залучення учнів у культуротворчу діяльність – 27 %; психолого-педагогічну, фахово-культурологічну компетентність – 24,6 %; комплекс знань, умінь і навичок дидактичного характеру, креативність, активну творчу позицію, естетичні погляди на художню культуру – 23,2 %; вільне володіння змістом художніх творів із різних видів мистецтв, розуміння їх призначення, вміння за короткий час в узагальненому вигляді викласти великий об'єм матеріалу, здібність зацікавити – 22,5%; не змогли визначити – 2,7 %.

5. Експерти визначили такі професійні функції вчителя музики і художньої культури: духовну, креативну – 30,6 %, розвивальну, виховну, комунікативну – 29,7 %, пізнавальну, дидактичну, організаційну – 27%, психологічну, компенсуючу, психотерапевтичну – 9,1%, ідеологічну – 3,6 %.

6. Серед особистісних і професійно значущих якостей вчителя музики і художньої культури були названі: компетентність, комунікативність, здібності до узагальнення культурологічних явищ, створення атмосфери співробітництва, акторська та ораторська майстерність, захопленість працею – 38,4 %; емоційність, артистизм, орієнтований на дитину з метою активізації її включення в художньо-естетичну діяльність, висока культура – 27 %; ерудиція, творчість, комунікабельність, уява, абстрактність і креативність мислення – 21,4 %; цілісний художній світогляд в єдності художніх знань, емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва та принципів художньо-педагогічної діяльності, емоційна гнучкість, методологічна культура, педагогічна техніка – 13,2 %.

7. Серед особистісних і професійно значущих якостей, які прагнуть сформувати викладачі у студентів, були названі: інтелігентність, творчий початок, відповідальність, естетичність – 18,2 %; індивідуальний професійний стиль, гармонія особистісного і професійного – 16,5 %; милосердя, доброта; емпатія, рефлексія – 14,6 %; прагнення до пізнання нового, захоплення красою – 13,2 %; самостійність у здобутті знань, особистісне ставлення до явищ художньої культури – 12,8 %; цілісний, гуманістичний світогляд, а також прагнення і бажання до творчого самовираження – 11,9 %; відповідальність, організованість, раціональність – 10,5 %; хороший смак, вміння відрізнити мистецтво від псевдомистецтва – 1,3%; все, крім байдужості – 1%.

8. Пропозиціями експертів щодо поліпшення процесу професійної підготовки майбутніх учителів музики і художньої культури були: посилення практичного компоненту підготовки – 29,7 %; розширення (кількісно) і поліпшення (якісно) бази педагогічних практик – 28,8 %; покращення зв'язків зі школою – 19 %; підвищення вимог до професійної майстерності викладачів вищої школи до високого (творчого) рівня – 16,5 %; проведення щомісячних “круглих столів” з проблем професійної майстерності вчителя мистецтв – 6 %.

На нашу думку, характер отриманих даних свідчить, що переважна більшість респондентів усвідомлює сучасні вимоги до культуротворчої складової системи освіти, зокрема необхідність широкої мистецтвознавчої ерудиції, цілісності і систематизованості художнього світогляду; єдності психолого-педагогічної і фахово-культурологічної компетентності, багатоаспектності функцій вчителя музики і художньої культури, серед яких відзначено пріоритетність духовної, креативної, розвивальної, виховної і комунікативної.

Із узагальнення отриманих даних опитування студентів та вчителів-практиків, щодо проблеми дослідження, випливає висновок про доцільність формування професійної майстерності як комплексу художньо-педагогічних властивостей особистості, що формується у процесі професійної підготовки, носить творчий характер та орієнтується на соціокультурний діяльнісний кінцевий результат – сформовану на високому рівні

готовність до художньо-педагогічної діяльності, а також відбиває унікальний для майбутнього фахівця взаємозв'язок і змістове інтегративне наповнення складових художньо-естетичних і психолого-педагогічних компонентів на рефлексивній основі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Історія української та зарубіжної культури: Навч. посіб. /Б.І.Білик, Ю.А.Горбань, Я.С.Калакура та ін. / За ред. С.М.Клапчука, В.Ф.Остафійчука. – К.: Вища шк.: Т-во “Знання”, КОО, 2-ге вид. – 2000. – 326 с.
2. Масол Л.М. Впровадження нових програм з мистецтва і художньої культури // Мистецтво та освіта. – 2001. – № 3. – С.27–30.
3. Основи художньої культури. Ч.1: Теорія та історія світової художньої культури: Навч. посібник для вищ. навч. закладів /За ред. В.О.Лозового, Л.А.Анучиної. – 2-е вид. – Х.: Основа, 1999. – 320 с.
4. Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти: Монографія. – К.: ТОВ “Імекс ЛТД”, 2003. – 246 с.
5. Предтеченская Л.М. // Искусство в школе. – 1999. – № 5. – С.79.
6. Про вивчення предметів художньо-естетичного циклу у 2003-2004 навчальному році / Управління змісту освіти Міністерства освіти і науки України // Мистецтво і освіта. – 2003. – № 3. – С.55 – 57.
7. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1–2 класи. – К.: “Початкова школа”, 2001. – 296 с.
8. Соціологія культури: Навч. посіб. / О.М.Семашко, В.М.Піча, О.І. Погорілий та ін. / За ред. О.М.Семашка, В.М. Піча. – К.: “Каравела”, Львів: “Новий світ – 2000”, 2002. – 334 с.
9. Художня культура (10-11 класи): Програма для загальноосвітніх навчальних закладів гуманітарного напрямку / Укл. Л. Масол, Н. Миропольська.– К.: “Шкільний світ”, 2001. – 96 с.

Розділ 5

Соціальна педагогіка

УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ РОЗПОВСЮДЖЕННЯ ОСВІТНІХ ІННОВАЦІЙ: СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ

У статті розглянуті питання ефективності управління процесом розповсюдження освітніх інновацій. Охарактеризовано наукові підходи до виявлення соціокультурного аспекту процесу розповсюдження освітніх інновацій.

The questions of effective managing of process for educational innovation distribution are concerned in this article. The scientific approaches to manifestation of social-cultural aspect of this process are characterized.

Постановка проблеми. Ефективність управління процесом розповсюдження освітніх інновацій значною мірою залежить від сформованості в менеджерів освіти знань щодо теоретичних основ цього феномена.

Аналіз наукових джерел з питань інноваційного менеджменту в галузі освіти дозволив дійти висновку про те, що успішність розповсюдження освітніх нововведень детермінується в першу чергу спроможністю суспільства до інноваційних перетворень (інноваційністю середовища) [4: 67].

Поняття “інноваційність середовища” об’єднує сучасне інноваційного процесу та його майбутнє. Природні, економічні умови, соціальні та психологічні особливості соціуму та педагогічного співтовариства – ось той простір, у якому інновація або розквітає, або загрузає. Отже, доля освітньої новації залежить від її здатності “вписатися” в соціальне та педагогічне середовище.

Ця адаптованість до середовища має декілька аспектів, найважливішим з яких є соціокультурний аспект, що обумовлюється позитивним або негативним ставленням держави та соціуму до освітніх інновацій. Спробу проаналізувати його здійснено В. Сластьоніним і Л. Подимовою [3]. Узагальнивши результати їхнього дослідження, можна виокремити декілька суттєвих моментів, характерних для позиції цих авторів.

По-перше, російські вчені, досліджуючи проблеми соціокультурного контексту інноваційної освітньої діяльності, відносять до нього й соціопсихологічні аспекти.

По-друге, на думку російських учених, прийняття або неприйняття освітніх інновацій громадськістю залежить від декількох факторів, серед яких як найвагоміший чинник вони розглядають тип суспільного ставлення до нововведень.

Науковцями виокремлюються *три типи суспільного ставлення* до освітніх інновацій: простий, творчий і деструктивний. “При простому типі ставлення виникає бажання досягти єдності суб’єкта та об’єкта, єдності умов, засобів і цілей на основі збереження суспільних відношень, культури, що склалися, прагнення уникнути суттєвих інновацій... Для творчого типу характерним є прагнення досягти єдності суб’єкта та об’єкта, умов, заходів, цілей на основі потоку прогресивних інновацій. Можливим виявляється також і деструктивний тип ставлення, для якого характерно протистояння інноваціям, переважання негативних інновацій над позитивними” [3: 33].

Даний підхід до трактування соціокультурного контексту освітніх інновацій є досить цікавим. Але, на нашу думку, більш перспективним з точки зору визначення теоретичних засад ефективності управління процесом розповсюдження освітніх нововведень виявляється аналіз їх соціокультурного контексту, ґрунтуючись на положеннях культурології, що стосуються інновацій.

Метою нашої статті є виявлення культурологічних засад ставлення суспільства до освітніх інновацій і визначення на цій основі системи знань, які необхідно сформулювати в майбутніх менеджерів освіти з питань соціокультурного контексту педагогічних нововведень.

Згідно з особливостями ставлення до нововведень у культурології виокремлюють три типи культури: постфігуративні, кофігуративні та префігуративні.

Ключовими особливостями *постфігуративної культури* є прагнення зберегти сформовані суспільні відношення, культуру від суттєвих змін, тобто наслідувати загальні культурно-історичні традиції. Останні, виявляючись стійким та значущим компонентом культури, передаються від покоління до покоління завдяки механізму наступності.

Тому в постфігуративних культурах інновації розглядаються як негативне явище, яке конче необхідно відторгнути. Своєрідним механізмом гальмування інновацій виступає жах людей перед небезпекою змін. Цей тип культури, на думку М. Мід, тисячоліттями характеризував людство впритул до початку цивілізації. Прояв цього типу культури зустрічається й зараз у діаспорах, сектах, національних укладах тощо [2].

Кофігуративний тип культури, за М. Мід, починається там, де відбулася криза постфігуративної системи, характеризуючись прагненням удосконалити суспільне життя завдяки “розвитку нових форм техніки, невідомих старшим, ... у результаті прийняття нової віри, коли дорослі намагаються виховувати своїх дітей у дусі нових ідеалів, ... або внаслідок ... революції, що стверджує себе започаткуванням нових стилів життя” [2: 343].

Як приклад учені наводять американське суспільство, зауважуючи, що його можна розглядати як грандіозний соціальний експеримент, створений самою історією.

“У цьому експерименті мали місце обривання традиції, творення історії не із “історичних” народів, а з людського матеріалу, що був у силу різних причин вибракований “європейським людством” наприкінці XVII ст. Для розкриття специфіки американського суспільства дослідники використовують образ “плавильного казана” (melting pot), у якому переплавляються різні культури, світогляди, життєві позиції. Витоки американської філософії освіти та виховання містяться саме тут, коли вперше почав бурлити отой казан, але не як засіб знищення мультикультурності співтовариства, а як спосіб його існування, адже всі його представники мають спільну мету – побудову нового життя в екстремальних умовах кофігуративного типу культури, коли знецінюється попередній досвід старшого покоління та батьки змушені разом із дітьми навчатися не тільки в традиційному педагогічному значенні, але й шляхом залучення до соціально-історичної творчості” [2: 343].

Префігуративна культура, за М. Мід, співзвучна часу, у який ми живемо. Це культура, яка орієнтована на майбутнє, на світ, який буде.

Зрозуміло, що в кофігуративній культурі присутні деякі риси постфігуративної культури, а у префігуративній культурі – як постфігуративної, так і кофігуративної.

Але суттєва різниця між ними полягає в ставленні до нового: постфігуративна культура відторгає будь-які новації; у кофігуративній культурі нововведення розглядаються як засіб “іти в ногу із часом”; префігуративна культура орієнтована на майбутнє: новації, відображуючи основні тенденції розвитку сучасного світу, спрямовуються на створення передумов для подальшого його вдосконалення.

У сучасному світі всі три типи культури співіснують, взаємно проникають одна в одну, а інколи знаходяться в стані жорсткої війни (деякі радикальні східні культури та культури західних країн).

Відповідно до типу культури ми виокремили три типи суспільного ставлення до *освітніх інновацій*: постфігуративне, кофігуративне та префігуративне.

При постфігуративному типі суспільного ставлення освіта молодого покоління здійснюється за традиційними репродуктивними технологіями, а будь-які спроби реформування освітньої системи винищуються в зародку.

При кофігуративному типі суспільного ставлення освітні інновації здійснюються задля пристосування освітньої системи до нових економічних і соціально-політичних умов. Цей тип суспільних відношень є характерним сьогодні для країн, що виникли на теренах колишнього СРСР. Як приклад, освітня державна політика в Україні: наша держава, розбудовуючи за західними зразками демократично-споживче суспільство, за взірць при реформуванні системи освіти використовує західні освітні моделі. Як свідчить історичний

досвід функціонування освітніх систем на етапі становлення демократично-споживчого суспільства, це неминуче приводить до зубожіння державного сектора освіти, різкого погіршення її якості.

При префігуративному типі суспільного ставлення інновації спрямовуються на врахування глобальних тенденцій розвитку людства.

Префігуративний тип є характерним для розвинених країн, у яких освіта розвивається відповідно до тенденцій глобалізації та гуманізації, а також переходу людства від індустріального до інформаційного суспільства.

Ми повністю погоджуємось з оцінкою російського науковця А. Валицької щодо негативного характеру наслідків, спровокованих переважанням при реформуванні систем освіти країн колишнього СРСР кофігуративного типу суспільних відношень до освітніх інновацій. “Щоб отримати працюючу систему “ринкового” зразка, треба мати аналогічний тип господарства та відповідний буржуазно-демократичний устрій держави та суспільства. На таке будівництво, включаючи й систему освіти, за найоптимістичнішими прогнозами соціологів, буде потрібно не менше двох десятиків років. А між тим світовий освітній простір стрімко змінюється: світ рухається до інформаційного суспільства, “нерепресивного соціуму” і відповідно реформуються системи освіти. Іншими словами, якщо... взяти на озброєння сьогоднішню капіталістичну модель освітньої системи, то у той момент, коли вона буде побудована, у світі відбудеться зміна парадигми освіти. У цьому випадку країна приречена на катастрофічне для її культури, економіки, національного престижу довгострокове відставання, яке означає перетворення на сировинний придаток та ринок некваліфікованої, дешевої робочої сили” [1: 5-6].

Саме на цих позиціях ми ґрунтувались, визначаючи систему знань, які необхідно сформувавши в майбутніх менеджерів освіти щодо соціокультурного аспекту педагогічних інновацій.

Підсумовуючи сказане, ми дійшли **висновку** про доцільність ознайомлення магістрантів – майбутніх фахівців з управління навчальними закладами з такими питаннями:

- характеристикою основних типів суспільного ставлення до освіти;
- перспективами еволюції української освітньої системи за умов кофігуративного типу ставлення до неї в суспільстві та державі й результатами цього процесу для майбутнього України;
- основними тенденціями розвитку людства в ХХ ст. та їх відображенням у новій освітній парадигмі високорозвинених країн;
- національними тенденціями розвитку системи освіти в Україні.

До **подальших напрямів** дослідження з проблеми, що обговорюється, маємо віднести питання щодо теоретичного обґрунтування, розробки і експериментальної апробації технології підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління процесом розповсюдження освітніх інновацій

ЛІТЕРАТУРА:

1. Валицкая А. П. Современные стратегии образования: варианты выбора // Педагогика. – 1997. – №2. – С. 3-8.
2. Мид М. Культура и мир детства. Избранные произведения – М.: Наука, 1988. – 429 с.
3. Слостенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: Инновационная деятельность. – М.: ИЧП “Изд-во Магістр”, 1997. – 308 с.
4. Юсуфбекова Н. Р. Общие основы педагогической инноватики. – М.: Просвещение, 1991. – 174 с.

СПАДКОЄМНІСТЬ У ПРОЦЕСІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ І ПОЧАТКОВОЇ ЛАНКИ ОСВІТИ

У статті піднімаються питання раннього виявлення і супроводу дітей з обмеженими можливостями, їх соціалізації в умовах взаємодії батьків та педагогів-вихователів і інтеграції у загальноосвітні навчальні заклади.

In the article problems of early determination and care of children-invalids are discussed, their access to the social life, determined by the integration into general educational institutions and cooperation of their parents with teachers.

Актуальність проблеми. Згідно зі статутом Організації Об'єднаних Націй, Всесвітньою декларацією про права людини діти з обмеженими потребами мають рівні права і можливості з іншими людьми. Конвенція про права дитини та Декларація про права інвалідів, які прийняла Генеральна асамблея ООН, серед пріоритетних прав дитини з особливими потребами називає право на освіту, медичне обслуговування, професійну підготовку та трудову діяльність.

Питання підготовки до школи дітей з особливими потребами в умовах сім'ї стало предметом спеціальних досліджень багатьох відомих педагогів (В.Бондар, В.Берзін, Л.Вавіна, А.Висоцька, В.Засенко, В.Золотоверх та інші). Значна кількість робіт присвячена темі, в якій ігротерапія розглядається як нетрадиційний метод подолання порушень у дітей з особливостями психофізичного розвитку (В.Золотоверх, В.Ковальчук, О.Карабанова, Н.Соколова). Заслужують на увагу роботи, які розглядають альтернативні підходи до організації отримання освіти дітьми з особливими потребами у формі дистанційного навчання завдяки інформаційним технологіям (В.Бурмакіна, О.Гібралтарська). Практичною допомогою фахівцям є праці, які висвітлюють досвід нетрадиційних підходів, інноваційних технологій у навчально-виховному процесі дітей з особливими потребами (А.Трубачова, О.Благодатська, В.Базарний, Л.Уфимцева, Л.Іванова), питання психолого-педагогічної та медичної реабілітації дітей в освітньому процесі дошкільного навчального закладу шляхом створення реабілітаційного простору, в якому кожна дитина досягає максимально можливої корекції і компенсації окремого або комбінованого дефектів (Н.Денисенко).

Упродовж останніх років в Україні в основному з ініціативи батьків та науковців з'явилися паростки руху інтеграції дітей з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітні навчальні заклади. Стало очевидним, що сегрегація дітей з особливими потребами як одна із форм навчання (маються на увазі спеціальні дошкільні заклади та школи-інтернати) обумовлює певну ізоляцію не лише дітей від суспільства, але і суспільства від них [6].

Відомий вчений-педагог, психолог Л.Виготський ще у минулому столітті помітив недоліки інтернатного виховання, яке ведеться в ізольованому замкненому світі, де все пристосовано до вад дітей і не виводить дитину у справжнє життя [1].

Мета статті:

На основі узагальненого теоретичного матеріалу розглянути особливості соціалізації дітей з особливими потребами в період інтеграції дітей у загальноосвітні навчальні заклади, ранньої соціальної реабілітації і інтеграції цих дітей в соціальне середовище з урахуванням їх типологічних та індивідуальних особливостей.

Завдання до поставленої мети:

- вивчити індивідуальні показники розвитку дітей з особливими потребами та їхніх здорових однолітків;
- дослідити вплив інтегрованого навчання на дітей з особливими потребами;
- дослідити ефективні шляхи залучення дорослих до роботи в інтегрованих класах;

- визначити педагогічні умови, що сприяють соціалізації дітей з особливими потребами у процесі взаємодії сім'ї та педагогів-вихователів.

Соціалізація є єдиним шляхом формування і розвитку особистості, тому її роль у формуванні особистості важко переоцінити.

У психологічному довіднику учителя поняття соціалізації дається у розумінні розвитку людини як соціальної істоти, становлення її як особистості; це процес входження індивідів до різних спільнот, колективів і груп людей через засвоєння їх норм, ідеалів, цінностей [5].

На думку А.Й.Капської, соціалізація – це двосторонній взаємообумовлений процес взаємодії людини і соціального середовища, який передбачає її включення в систему суспільних відносин шляхом засвоєння соціального досвіду, так і самостійного відтворення, у ході яких формується унікальна, неповторна особистість.

Ми вважаємо, що в науковому тлумаченні соціалізації передбачається розуміння особистості перш за все як активного соціального суб'єкта, спроможного впливати на суспільне життя.

Складності в соціалізації особистості виявляються у дітей з особливими потребами.

Провідним компонентом соціальної роботи з даною категорією дітей є формування індивідуальності, її соціалізація з урахуванням потенційних можливостей і потреб кожної дитини. Побудова взаємозв'язків дитини із мікро- і макросередовищем, розвиток її збережених психофізичних можливостей здійснюється шляхом розширення сфери спілкування, організації дозвілля, творчої та ігрової діяльності, допомоги у самообслуговуванні і пересуванні, забезпеченні ліками і продуктами харчування, організації оздоровлення [7: 215].

Проблеми соціалізації дітей з особливими потребами присвячені праці вчених А.Капської, Л.Акатова, А.Мудрика, Я.Коломенського, Т.Єгорової, О.Родькіної, Д.Зайцева, О.Зайцевої, О.Белінської, А.Панової, Т.Аргунової, Л.Грачова, та ін. Учені Л.Акатов, А.Мудрик, Т.Єгорова, О.Родькіна, Д.Зайцев, О.Зайцева, Н.Дементьева, Г.Багаєва, Т.Ісаєва, М.Ліборокіна, Л.Грачов, В.Ляшенко торкнулись і теми участі сім'ї дитини з особливими потребами в реабілітаційному процесі.

Щоб привернути увагу до проблеми рівних можливостей і повного залучення до суспільства людей з особливими потребами, на початку 80-х років Організація Об'єднаних Націй проголосила “Десятиріччя інвалідів”. Усім країнам – членам ООН було рекомендовано всіляко сприяти залученню інвалідів до світової спільноти за такою програмою:

- Створювати національні координаційні органи, які б займалися питаннями, пов'язаними з інвалідністю.
- Сприяти ліквідації законодавчих обмежень участі інвалідів у суспільному житті.
- Поширювати в суспільстві об'єктивну інформацію стосовно інвалідів та інвалідності.
- Надавати можливість отримати освіту всім дітям з вадами. При цьому належить задовольняти особливі потреби дітей. Один із можливих варіантів – створення освітніх закладів залучення.
- Поліпшувати системи професійної підготовки і працевлаштування людей з вадами.
- Створювати реабілітаційні центри, служби допомоги, організації самопомоги.

Багато країн уже активно виконують викладену вище програму, залучають дітей з вадами до дошкільних закладів і запроваджують класи залучення, які дають змогу задовольнити освітні потреби всіх дітей. Досвід цих країн свідчить, що при залученні малят з особливими потребами до школи і високих вимогах до них більшість таких дітей досягає більшого, ніж традиційно вважалось можливим у суспільстві. Хоча, звичайно, для створення справді високоякісної й ефективної системи освіти для маленьких дітей з вадами і затримками розвитку треба зробити ще дуже багато [2: 21].

У 1994 році в систему дошкільної та початкової освіти з метою запровадити демократичні педагогічні методики в нашій країні була розпочата програма “Крок за кроком”. Програма “Крок за кроком” навчає дітей робити вибір, брати відповідальність за свої рішення, творчо ставитися до роботи, критично і незалежно мислити, толерантно сприймати відмінності між людьми. Активну участь у педагогічному процесі беруть батьки. Методологія програми “Крок за кроком” сприяє розвиткові демократичних засад у суспільстві, що демонструють нам сучасні наукові дослідження.

І подальшим впровадженням цієї програми в життя, наступним кроком на цьому шляху є залучення у 1996 році до звичайних класів малят з особливими потребами.

Д. Сорос назвав залучення дітей з особливими потребами однією з головних ініціатив Інституту Відкритого Суспільства. Діти і їх родини вперше відчули смак свободи, допомогу і підтримку з боку партнерів у роботі Ліз Лорант та Сарі Клаус.

Програму “Крок за кроком” реалізують, співпрацюючи між собою, педагогічні колективи різних країн. Завдяки цій роботі багато вчителів зрозуміли, що залучення малят з вадами до класів, де навчаються діти з типовим рівнем розвитку, є необхідним елементом демократії. У дітей з особливими потребами та їхніх родин повинні бути такі самі права та можливості, як і в усіх інших.

Головними принципами програми “Крок за кроком” є:

- відповідність рівневі розвитку;
- навчання, орієнтоване на дитину;
- участь родин;
- демократизм [2: 12].

Досвід успішного перебування в середовищі, залучення у ранньому віці є добрим підґрунтям для подальшого освітнього залучення та підвищення кваліфікації протягом усього життя. Діти з особливими потребами можуть брати участь у різноманітних громадських програмах, які допомагають їм оволодіти вміннями, необхідними для успішного самостійного життя у суспільстві.

Роботу з сім'ями дітей з вадами треба починати відразу після залучення дитини до програми. Раннє втручання, коли вміння дитини ще недостатньо розвинені, є набагато ефективнішими, ніж навчання в той час, коли в неї вже виробилися звички. Змінити їх набагато важче [2: 38].

Перехід з дитячого садка до початкової школи часто тривожить родини, і вони в цей час також звертаються по допомогу. Необхідний досвід і більшу самостійність батьки отримують завдяки підтримці школи, коли приймають рішення стосовно догляду за дітьми з особливими потребами та щодо їхнього майбутнього.

Максимально зменшити стрес під час переходу з дому до ясел, з дитячого садка до школи дають змогу ретельне планування і продумані дії фахівців.

Для успішної підготовки дітей з вадами до переходу потрібні спільні дії батьків, учителів та служб підтримки. Щоб полегшити цей процес, у дітей необхідно розвивати такі якості, як соціальність і незалежність, вміння обслуговувати себе і діяти в колективі.

Оскільки члени сімей є найближчими людьми і головними вчителями дітей, шкільні педагоги можуть отримати від них багато важливої інформації. Уважно слухаючи батьків і ставлячи доречні запитання, вчитель може дізнатися про специфічні потреби дитини й оптимально спланувати її перехід на наступний освітній щабель.

А.Мудрик розглядає сім'ю “...як найважливіший фактор соціалізації людини. Вона виступає персональним середовищем життя і розвитку дітей” [4: 148].

Навчання в класах залучення корисне і для дітей без вад. Вони з раннього віку починають розуміти, з якими труднощами стикаються діти з особливими потребами, стають чутливими до потреб інших, толерантніше сприймають людські відмінності. Вони дізнаються, що кожен може подолати значні перешкоди і досягти успіху.

Піклування про дітей-інвалідів може бути складною справою, навіть в ідеальних умовах, і потребує від сім'ї значних зусиль. Коли маля з вадами починає відвідувати клас

залучення у звичайній місцевій школі, батьки бачать, що їхня дитина вже не така ізольована від навколишнього світу і відчують полегшення. Поступово життя таких родин стає наближеним до життя більшості звичайних сімей [2].

Лише тоді, коли батьки, вчителі і фахівці працюють разом, можна сподіватися на успіх у складній справі адаптації до звичайного життя дитини з особливими потребами. Досвід успішної колективної роботи з дитиною-інвалідом у перші роки її життя надихає багатьох батьків на подальші зусилля, і вони продовжували цю справу протягом усього життя [3].

Виходячи з аналізу поглядів науковців, можна зробити **висновок**: осмислення проблеми спадкоємності в процесі соціалізації дітей з особливими потребами дошкільного віку і початкової ланки освіти дозволяє вбачати, що її розв'язання стосується:

1) єдності педагогічних зусиль батьків і педагогів на особистість вихованця з особливими потребами, наступності у виборі виховної стратегії і тактики;

2) пріоритетності таких виховних технологій, які спроможні забезпечити соціалізацію дитини з особливими потребами при максимальному врахуванні її вікової психолого-педагогічної індивідуальності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Выготский Л. Основы дефектологии. – М.: Педагогика // Собр. соч. в 6 т. – 1982. – Т. 5. – 368 с.
2. Елен Р. Даніелс, Кей Стаффорд. Залучення дітей з особливими потребами до загальноосвітніх класів. – Львів: Товариство "Надія", 2000. – 256 с.
3. Егорова Т., Родькина Е. Социально-педагогическая поддержка семьи ребенка с ограниченными возможностями // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 2005. – № 3. – С. 64-71.
4. Мудрик А. Социализация человека. – М.: Академия, 2004. – 299 с.
5. Психологічний довідник учителя: В 4 кн. – Кн. 4 / Упоряд. В. Андрієвська. Наук. ред. С. Максименко. – К.: Плавник, 2005. – 96 с.
6. Програма науково-педагогічного експерименту "Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах" // Інформаційний збірник "Розвиток модельних центрів інклюзивної освіти для дітей з особливими потребами". – К.: Всеукраїнський фонд "Крок за кроком", 2004. – 76 с.
7. Соціальна педагогіка / За ред. А. Капської. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 256 с.

Розділ 6

Сучасні педагогічні технології

ІНТЕГРАЦІЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті розглядається необхідність використання інформаційних комп'ютерних технологій у процесі навчання іноземної мови.

In the article the necessity of using information-computer technologies in process of foreign language teaching is considered.

Євроінтеграційні процеси в Україні охоплюють серед іншого і реформування системи освіти та науки в контексті загальноєвропейських освітніх стандартів, передбачених Болонською декларацією. Введення такого поняття, як “європейський простір вищої освіти” визначає наступне: вдосконалення процесу навчання, співпраця між навчальними закладами, розробка схем мобільності, інтегровані програми навчання, тренінг і проведення наукових досліджень. Україна веде активну роботу по запровадженню спільних навчальних програм, нових принципів управління вузами, підготовці сучасних підручників, напрацюванню підходів до взаємного визнання документів про освіту.

Широке впровадження нових технологій навчання, зокрема активне застосування комп'ютерних технологій навчання є сьогодні надзвичайно актуальним. Швидкий розвиток комп'ютерних телекомунікацій у світі за останні роки, відносна доступність телекомунікаційних технологій для навчальних закладів формують навчально-матеріальну базу для виконання завдань, поставлених перед системою освіти, а нові інформаційні технології перетворилися на могутній інструмент вивчення навколишнього світу. Навчальний процес відчуває нагальну потребу в необхідному документальному забезпеченні. Сучасний комп'ютер і його програмне забезпечення має надзвичайно потужні можливості стосовно розробки програмного забезпечення навчального процесу.

Застосуванню комп'ютера в навчальному процесі присвячено багато досліджень, сформовані методологічна основа і концептуальні положення використання нових інформаційних технологій у навчанні (Уваров О.Ю., Редько В., Гершунський Б.С., Богатир В.Н., Ваграменко Я.А., Колін К.К., Полат О.С., Марон А.Є., Ізвозчиков В.А.).

Метою нашої статті є обґрунтувати доцільність використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі, а саме сучасного мультимедійного навчального комплексу в процесі навчання іноземним мовам.

На основі концепції оновлення змісту освіти, методів і форм організації навчального процесу повинен бути сформований перелік необхідних електронних засобів навчання з урахуванням інтеграції їх з навчальними засобами на традиційних носіях.

З аналізу літератури та досвіду роботи вважаємо, що навчальний комплекс повинен включати електронний підручник, мультимедійну електронну енциклопедію, електронний лабораторний практикум, тренажерний комплекс для самостійної роботи, контрольнотестуючий комплекс, а також методичні матеріали для викладачів.

„Електронний підручник – це комплекс інформаційних, графічних, методичних і програмних засобів авторизованого навчання з конкретної дисципліни” [1].

Електронний підручник порівняно з традиційним підручником має нові якості, яким сприяє використання гіпертекстової технології, яка дозволяє об'єднати комп'ютерні і педагогічні технології та формувати структуру читання залежно від бажання користувача системи.

Використання „електронного підручника”, який міститиме пакет навчальних, контролюючих та інших програм дозволить ефективно використовувати навчальний час, здійснювати моніторинг, модульний контроль і т. ін. [2;3;4]

На етапі введення знань основною формою засвоєння є вербальна, представлена зазвичай у вигляді навчальних правил, які необхідно запам'ятати або заучити. Комп'ютер на даній стадії може значно змінити навчальну ситуацію: збільшити об'єм інформації, що вивчається (з використанням методів частково-пошукової або дослідницької діяльності), посилити інтелектуальні можливості студентів, впливаючи на їх пам'ять, емоції, мотиваційну сферу. За рахунок перенесення необхідних інформаційних даних в комп'ютер вивільняється час не на запам'ятовування матеріалу, а на творчий характер роботи.

Особливо це стосується тих предметів, на яких передбачається виконання численних вправ, таких, як, зокрема іноземні мови. Комп'ютер може зробити роботу на даному етапі раціональною і комплексною. Система тренувальних вправ дозволить знайти закономірності, логічно представити тему, що вивчається, відпрацювати вправи за ступенем складності, застосувати знання з практики і т. ін.

Сучасні мультимедійні навчальні комплекси вирішують багато проблем організації навчального процесу. Мультимедійна мережа в реальному часі передає інформацію, що є поєднанням графіки, відео, аудіо – насиченої інформації, об'єднує вивчення і обговорення, інтерактивне спілкування студента і викладача, що істотно підвищує ефективність навчання. Комп'ютерний клас, оснащений запропонованим нами комплексом, можна розглядати як лінгафонний клас на основі комп'ютерів, що має ряд переваг і нових можливостей перед звичними лінгафонними класами, призначеними для вивчення іноземних мов на основі використання аудіомагнітофонів (касетних, цифрових і т.д.) [5].

При використуванні мультимедійної лабораторії як лінгафонного класу (кабінету) можна якісніше навчати навичкам аудіювання студентів (сприйняття іноземної мови на слух), проводити тестові завдання шляхом підбору синонімів, антонімів, завершувати фрази, вибирати правильні варіанти у заздалегідь прослуханому або прочитаному завданні [5]. При використуванні можливостей комп'ютерів, студент може виконувати завдання як усно (по мікрофону), так і письмово (для текстових завдань). При такій роботі краще розвиваються розмовні навички (монологічне мовлення), оскільки студенту пропонується зробити переказ прослуханого або прочитаного тексту іноземною мовою. Можливості “конференц-зв'язку” дозволяють відпрацювати діалогічну мову шляхом обговорення прочитаного тексту студентами, вислів власних думок по змісту статті. У будь-який момент заняття викладач може зосередити увагу аудиторії на розвитку навичок роботи над незнайомими словами, писемному мовленні або аудіюванні.

Застосування різних видів тренінгу у мультимедійній лабораторії з використанням активних методів навчання сприятиме збільшенню мотивації до отримання знань студентами.

Колективний тренінг – активні аудиторні заняття за розробленим і затвердженим сценарієм, що проводяться зі студентами в соціумі („дискусія”, „рольова гра”, „круглий стіл”, „ділова гра”, „питання-відповіді” і ін.). Колективний тренінг може проводитися і контактно, і за допомогою комп'ютера або комбінованим методом [4].

Слід відзначити, що дієвим засобом навчання, який викликає велику зацікавленість у студентів є використання дидактичних ігор з використанням сучасних інформаційних технологій, тобто комп'ютерні ігри. Комп'ютерні ігри мають перевагу перед іншими формами ігор: вони наочно демонструють рольові способи вирішення ігрових завдань, наприклад, в динаміці представляють результати сумісних дій і спілкування персонажів, їх емоційні реакції при успіху і невдачі, що в житті важко передати.

Такого типу ігри можуть використовуватися підчас індивідуального комп'ютерного тренінгу.

Індивідуальний комп'ютерний тренінг – індивідуальні заняття студентів з навчальною комп'ютерною програмою [4].

Комп'ютерні технології відкривають нові перспективи у всіх сферах освіти. В результаті впровадження інтернет-технологій повинна істотно змінитися роль вчителя: з єдиного носія інформації він перетворюється на організатора процесу навчання. Суттєво і те,

що основні інформаційні ресурси Інтернету представлені англійською мовою. В області вивчення іноземних мов Інтернет є не тільки засобом, але і стимулом. Адже більшість студентів ніколи не була в інших країнах, не спілкувалася зі своїми зарубіжними однолітками. І ось Інтернет надає таку – хоч і віртуальну – можливість.

Вийшовши в Інтернет, студенти починають відноситися до іноземної мови інакше – вона перестає бути просто навчальним предметом, а стає засобом спілкування. Вперше людина може безпосередньо торкнутися до життя інших країн: почитати місцеві газети, послухати найновіші пісні, почати листування. Все це підштовхує її до вивчення іноземної мови. Комп'ютерний клас звільняє викладача від деяких обов'язків, пропонуючи захоплюючий тренінг і забезпечуючи зворотний зв'язок в більшій мірі, ніж лінгафонний кабінет. Самостійна робота студентів виходить на новий рівень якості.

Однією з перспективних форм роботи зі студентами, організації їх науково-дослідної діяльності є метод проектів. Можна виділити наступні принципи даного методу: опора на інтерес і самостійність студентів, практична здійсненність, зв'язок з потребами суспільства. Інтернет-проекти – це діяльність студентів, що має творчу, навчальну, ігрову складову, що реалізовується за допомогою комп'ютерних телекомунікацій. При цьому використовується дослідницький метод навчання, а самі комп'ютерні технології виступають не як предмет вивчення, а як інструмент пізнання. Проекти володіють великими потенційними можливостями: розвиваючими, навчальними, виховними, психологічними. Ці можливості можуть бути реалізовані в комплексі з іншими методами і прийомами, що є в практиці освіти і виховання [4].

Великі переваги має також комп'ютерний контроль знань та тестування як за участю викладача, так і без викладача – з можливістю самоперевірки. Крім того, застосування комп'ютерних технологій полегшить процес введення нової моделі організації навчального процесу у ВНЗ – кредитно-модульної системи ECTS, заснованої на поєднанні модульних технологій навчання та залікових кредитів оцінювання – одиниць виміру навчального навантаження студента, необхідного для засвоєння модулів [2].

Ефективним буде використання навчального мультимедійного комплексу при підготовці студентів до закордонної практики, яка впроваджена для отримання досвіду у певній галузі знань, що потребує від претендента доброго володіння іноземною мовою. Створення інтегрованих курсів, надання додаткових освітніх послуг у вивченні іноземної мови, а також контроль отриманих знань з застосуванням комп'ютерних технологій сприятиме покращенню якості знань.

Крім того, за даними зарубіжних медіатек (що наводяться в бібліотечних журналах), самі запитані мультимедіа-ресурси – це диски для вивчення іноземних мов [5]. Проте, крім прямого завдання, впровадження комп'ютерних технологій в навчання іноземній мові вирішує ще одне не менш важливе завдання. А саме те, що в результаті науково-технічної революції виникла потреба в безперервній освіті: знання застарівають так швидко, що доводиться постійно перенавчатися. Відповідно вміння вчитися стає однією з найважливіших навичок. І саме ця навичка отримується при вивченні іноземних мов за допомогою комп'ютерних технологій.

Якщо виходити з цієї глобальної задачі, без зміни концепції навчання не обійтися. Потрібно стимулювати обмін думками, а не проводити нескінченні практикуми по перекладу і переказу прочитаного. Потрібно вчити студентів працювати з інформацією: аналізувати, узагальнювати, робити висновки. В цьому плані найголовніша задача – формування критичного мислення. І для її вирішення треба міняти технології навчання з усіх предметів – впроваджувати проблемні методи, організовувати сумісні проекти з носіями іноземної мови, використовувати всі можливості сучасних освітніх комп'ютерних технологій.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Верлань А.Ф., Тверезовська Н.Т. Дидактичні принципи в умовах традиційного і комп'ютерного навчання// Педагогіка і психологія. – №3, 1998. – С. 126-132.

2. Редько В.Г., Карп С.І. Дидактико-методичні підходи до конструювання змісту електронних підручників з іноземних мов для середньої школи/ Комп'ютер у школі та у сім'ї. – 2004. – № 2. – С. 7-10.
3. Уваров А.Ю. Электронные учебники: теория и практика. – М., 1999.
4. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – М.: Academia, 2005.
5. <http://www.cltr.uq.edu.au/oncall/smith81.htm>

УДК 375.5 + 37.02 + 371.3

В.В. Кондратова

ТЕХНОЛОГІЯ ЗАСТОСУВАННЯ КОМП'ЮТЕРНОЇ ГРАФІКИ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті автор подає технологію застосування комп'ютерної графіки в навчальному процесі початкової школи, що дасть можливість озброїти майбутніх вчителів початкових класів передовим досвідом роботи з комп'ютером. Це має велике значення для ефективної інтеграції сучасних комп'ютерних технологій у процес викладання предметів початкової ланки.

In this article the authos gives a technology of using the computer graphics in the studying process of primary school. It gives the opportunity to future teachers of primary school to work with computer. It is of great importance for effective integration of modern computer technologies in the process of teaching subjects in primary school.

На сучасному етапі розвитку освіти є актуальним питання її інформатизації. Головною метою інформатизації загальноосвітніх навчальних закладів є підготовка учнів до повноцінної життєдіяльності в інформаційному суспільстві [3].

Однією з головних складових інформатизації навчальних закладів є інформатизація навчального процесу. Це поняття охоплює створення та впровадження комп'ютера в освітнє середовище, розвиток цього середовища на основі інформаційних систем, мереж, відповідних педагогічних технологій, побудованих на базі використання сучасної комп'ютерної техніки [3].

Одним із головних напрямів комп'ютеризації навчального процесу є використання в навчанні комп'ютера.

Комп'ютер дає можливість в процесі навчання враховувати такі аспекти гуманістичних особистісно орієнтованих технологій: соціальний (бути варіативними, забезпечувати різнорівневу підготовку); дидактичний (спирається на загально дидактичні положення й особистісну спрямованість); психологічний (забезпечувати вироблення в учнів здатності бути суб'єктом свого розвитку, рефлексивно ставитися до самого себе, розвивати пізнавальну активність).

Нині важливою складовою частиною комп'ютерних технологій є комп'ютерна графіка. Комп'ютерна графіка, як зазначає Н.М Акушева, вивчає методи побудови зображень різних геометричних об'єктів і сцен. Головними етапами побудови зображення є: моделювання та візуалізація. Методами комп'ютерного синтезу можна створити нереальні, фантастичні зображення та ефекти [1].

Комп'ютерна графіка, за словами Ю.О.Дорошенка, є творчим застосуванням набутих знань, їхнім розширенням і закріплення стимулом більш ґрунтовного вивчення загальнотеоретичних дисциплін [2]. Саме вона надає необхідної глибини розуміння поданої інформації, тому й грає значну роль у навчальному процесі.

Нами встановлено, що застосуванням комп'ютерної графіки буде успішним за таких дидактичних умов:

- 1) дотримання технології застосування комп'ютерної графіки в навчальному процесі;
- 2) проектування або адаптація навчальних програм з належним рівнем якості та їхнє методичне забезпечення;
- 3) кваліфіковане педагогічне керівництво процесом навчання за допомогою комп'ютерної графіки;
- 4) активність учнів та розвиток пізнавальних мотивів.

Мета даної статті полягає в розкритті технології застосування комп'ютерної графіки в навчальному процесі початкової школи.

Перспективність застосування комп'ютерної графіки в навчальному процесі початкової школи з урахуванням вищезазначених дидактичних умов полягає: в можливості підвищити ефективність навчального процесу; наочно подати навчальний матеріал, особливо, коли моделюються та імітуються явища, процеси, не доступні прямому спостереженню; дати більший обсяг інформації; скоротити час, який витрачається на засвоєння навчального матеріалу, урізноманітнити форми роботи; підвищити зацікавленість учнів предметом, темою вивчення завдяки використанню комп'ютерної анімації, наданню можливості учням побувати учасниками подій, що вивчаються тощо; сформувати в них рефлексію своєї діяльності; підвищити міцність та усвідомленість знань, а отже поліпшити якість засвоєння навчального матеріалу; індивідуалізувати діяльність учнів; значно розвинути стійкість уваги, уяву, образну пам'ять, творче мислення, фантазію; розпочати формування інформаційної культури учнів; в підготовці учнів до вивчення інформатики в середніх класах та їх готовності до повноцінної життєдіяльності в інформаційному суспільстві.

Інформаційна культура особистості – одна зі складових загальної культури людини. Вона є важливим фактором успішної професійної і непрофесійної діяльності, а також соціальної захищеності особистості в інформаційному суспільстві.

Отже, на нашу думку, майбутніх учителів початкових класів під час навчання у вищих педагогічних навчальних закладах, з метою розвитку їх інформаційної культури, доцільно ознайомлювати з дидактичними умовами застосування комп'ютерної графіки в навчальному процесі та технологію її застосування в навчанні учнів.

Мета цієї технології – підвищення ефективності навчального процесу з образотворчого мистецтва за допомогою застосування комп'ютерної графіки.

Програмним забезпеченням виступають навчально-розвивальні, демонстраційно-моделювальні, мультимедійні програмні засоби; графічні редактори Paint, Corel DRAW, Photoshop, 3DS max.

Розглянемо етапи застосування комп'ютерної графіки в навчанні учнів початкових класів.

Початковим етапом із застосування комп'ютерної графіки є підготовча робота вчителя. Його основна мета – вчителю треба ретельно підготуватися до уроку зі застосуванням комп'ютерної графіки. Для цього потрібно:

1. Навчання вчителя початкових класів роботи з комп'ютером. Щоб застосувати комп'ютерну графіку в навчанні, педагогу потрібно мати уявлення про комп'ютер, взагалі та про його можливості як засобу навчання, знати основні вимоги до навчальних програм, уміти використовувати комп'ютер у повсякденній діяльності, володіти інформацією про адреси професійних Інтернет-сайтів, вміти відшукувати необхідну інформацію у всесвітній мережі, працювати в графічних редакторах Paint, Corel DRAW, Photoshop, 3DS max, моделювати, створювати тестові програми, інтерактивні презентації, Web-сторінки, знати і вміти працювати з мультимедійними, імітаційно-моделювальними та навчально-розвиваючими програмами, програмою Microsoft Power Point для створення власних презентацій до уроків.

2. Співпраця вчителя початкових класів з учителем інформатики, який забезпечує технічний бік процесу навчання, консультує з питань програмного забезпечення.

3. Співпраця вчителя початкових класів з методистом Інституту післядипломної педагогічної освіти з питань застосування комп'ютерної графіки на уроках образотворчого мистецтва та підбору необхідних програмно-педагогічних засобів.

4. Безпосередня підготовка вчителя до уроку із застосування комп'ютерної графіки. Вчителю потрібно розробити загальний проект організації педагогічної взаємодії. Тут необхідно враховувати основні принципи навчання із застосуванням комп'ютерної графіки, правильно підібрати необхідний програмно-педагогічний засіб чи створити власну презентацію, які будуть ефективно реалізовувати мету й завдання уроку; усвідомити мету, зміст, способи діяльності й характер взаємодії на уроці; продумати алгоритм побудови уроку; визначити місце різних форм роботи з програмним матеріалом на уроці; передбачити, за допомогою яких форм організації, методів та засобів буде організована навчальна робота з учнями, та визначити, за яких умов ця діяльність буде результативною.

У моделі навчання із застосуванням комп'ютерної графіки виділяються два яруси. Верхній ярус – методи і форми – належить до дидактики, нижній ярус складає педагогічну техніку (засоби і прийоми).

На уроках із застосуванням комп'ютерної графіки в умовах звичайної класно-урочної системи вчителями мають успішно використовуватися такі методи й форми навчання, які допомагають ефективно будувати навчальний процес з урахуванням особливостей особистості школяра: 1) за ступенем самостійності мислення: репродуктивні, частково-пошукові, дослідницькі; 2) за джерелом подання і сприйняття навчальної діяльності: наочні, практичні; 3) методи формування пізнавальних інтересів: метод забезпечення успіху в навчанні, метод пізнавальних ігор, метод створення ситуації інтересу в процесі викладання навчального матеріалу; 4) метод тестового контролю.

Наочні методи досить важливі для навчання учнів. Завдяки комп'ютерній графіці наочність допомагає побачити те, що не завжди вдається в реальному житті. Більше того, з наданими в комп'ютерній формі об'єктами можна здійснювати різні дії, вивчати їх не тільки статичне зображення, але й динаміку розвитку в різних умовах. Крім цього, комп'ютер дає змогу як вичленити головні закономірності вивчуваного предмета чи явища, так і розгледіти його в деталях.

За допомогою анімації учні можуть побачити проростання рослин, рух тварин тощо. Наприклад, за допомогою презентації “Пташине подвір'я” учням демонструється загальна будова тіла птаха, зміна форми його тіла під час руху, учні знайомляться з різними видами птахів та послідовністю зображення птаха. Такі ілюстрації допомагають учням ефективніше сприймати навчальний матеріал, формувати конкретні уявлення, точні поняття.

Продовжується підготовка вчителя до проведення уроку із застосуванням комп'ютерної графіки описом своїх дій та можливих дій учнів. Цей опис є частиною конспекту уроку. У подальшому вчитель реалізує заплановану послідовність дій у реальному навчальному процесі.

Потрібно на цьому етапі ознайомити учнів з основними складовими комп'ютерної техніки та в процесі навчання із застосуванням комп'ютера вчити працювати з програмним матеріалом.

Майбутньому вчителю початкових класів потрібно знати, що застосування комп'ютерної графіки в навчальному процесі відбувається: 1) для демонстрації навчального матеріалу, його унаочнення; 2) для імітування процесу чи явища, що вивчається; 3) для моделювання об'єкта, процесу чи явища, що недоступні прямому спостереженню.

Завершується технологія застосування комп'ютерної графіки аналізом її ефективності: що позитивне в обраних видах, методах, формах, засобах навчальної діяльності “вчитель – комп'ютер – учень”, які були недоліки і чому, як у подальшій роботі подолати їх. Проводяться пілотні зрізи та тестування.

Для наочності послідовність етапів підготовки вчителя до уроків із застосуванням комп'ютерної графіки ми показали у вигляді схеми:

1. Набуття навичок роботи з комп'ютером та комп'ютерними програмами.	1.1. Технологічна грамотність учителя:	<ul style="list-style-type: none"> - мати уявлення про комп'ютер та його можливості як засобу навчання; - знати основні вимоги до комп'ютерних програм; - вміти працювати з графічними редакторами Paint, Corel DRAW, Photoshop, 3DS max, програмою Microsoft Power Point; - вміти підбирати необхідні комп'ютерні програми до уроків та працювати з ними; - володіти інформацією про адреси професійних Інтернет-сайтів, уміти відшукувати необхідну інформацію у всесвітній мережі.
	1.2. Співпраця з учителем інформатики.	
2. Визначення мети застосування комп'ютерної графіки в навчанні.	<ul style="list-style-type: none"> 2.1. Для демонстрації. 2.2. Для імітування. 2.3. Для моделювання. 	
3. Врахування основних принципів навчання із застосуванням комп'ютерної графіки.	<ul style="list-style-type: none"> 3.1. Спрямування процесу навчання на всебічний і гармонійний розвиток особистості. 3.2. Зв'язок навчання з життям. 3.3. Науковість. 3.4. Доступність. 3.5. Систематичність і послідовність. 3.6. Наочність. 3.7. Стимулювання і мотивації позитивного відношення до навчання. 	
4. Добір методів навчання.	4.1. За ступенем самостійності мислення:	<ul style="list-style-type: none"> - репродуктивні; - частково-пошукові; - дослідницькі.
	4.2. За джерелом подання і сприйняття навчальної діяльності:	<ul style="list-style-type: none"> - наочні; - практичні.
	4.3. Для формування пізнавальних інтересів:	<ul style="list-style-type: none"> - метод забезпечення успіху в навчанні; - метод пізнавальних ігор; - метод створення ситуації інтересу.
	4.4. Метод тестового контролю.	
5. Визначення форми навчально-пізнавальної діяльності учнів.	<ul style="list-style-type: none"> 5.1. Індивідуальна. 5.2. Групова. 5.3. Фронтальна. 	

6. Підбір необхідних комп'ютерних програм.	6.1. Навчальні. 6.2. Інформаційні. 6.3. Контролюючі.	
7. Виконання опису послідовності своїх дій та можливих дій учнів.	7.1. Формування мети застосування комп'ютерної графіки в навчанні. 7.2. Визначення форми подання матеріалу та комп'ютерної програми, яка буде при цьому використовуватися. 7.3. Пред'явлення завдань учням, їх послідовність, за допомогою якої комп'ютерної програми. 7.4. Аналіз результатів, їх оцінка.	
8. Реалізація запланованої послідовності дій.		
9. Аналіз ефективності застосування комп'ютерної графіки.		

Аби ефективно застосовувати комп'ютерну графіку в навчальному процесі у власній практиці, вчитель повинен дотримуватися всіх зазначених вище етапів технології застосування комп'ютерної графіки в навчанні й пам'ятати, що комп'ютер не замінює вчителя, а лише змінює його функції у процесі навчання. Він не знижує ролі традиційних засобів навчання, а доповнює їх.

Застосовуючи в навчальному процесі комп'ютерну графіку, треба пам'ятати: щоб не завдати шкоди здоров'ю дитини, комп'ютер у навчанні потрібно використовувати згідно встановлених вимог до організації режиму праці учнів на персональних комп'ютерах, які подані у Державних санітарних правилах та нормах ДСанПіН 5.5.6.009-98.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Акушева Н.М. Структура та зміст курсу “Комп'ютерна графіка” // Інформаційно-комунікаційні технології у середній і вищій школі: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. – Київ-Ізмаїл, 2004. – С. 131-132.
2. Дорошенко Ю.І. Основи комп'ютерної графіки в школі. Інформаційні технології в освіті сьогодні і завтра // Інформатика та комп'ютерно-орієнтовані технології навчання. – К., 2001. – №15. – С.4-8.
3. Концепція створення засобів навчання нового покоління для середніх закладів освіти України // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 1998. – №1. – С.5-10

ТЕСТУВАННЯ ЗІ ШКІЛЬНОГО КУРСУ ІНФОРМАТИКИ: ІНТЕРПРЕТАЦІЯ РЕЗУЛЬТАТІВ

Статтю присвячено висвітленню проблеми тестування зі шкільного курсу інформатики та інтерпретації його результатів.

The article is dedicated to the coverage of testing in school course of informatics problem and its results interpretation.

Сучасні тенденції у вітчизняній системі освіти вимагають перегляду технології і методики педагогічної діагностики школярів з метою отримання об'єктивних оцінок їх навчальних досягнень та діагностики навчального процесу в цілому. Найбільш передовою технологією у цьому сенсі є тестування. За рубежом дослідження різних аспектів педагогічного тестування проводяться ще з початку минулого століття і пов'язані з такими іменами як Ф. Лорд, Дж. Раш, Дж. Стэнли и Дж. Глас, Б. Райт та інші. Створені спеціальні установи і лабораторії, які займаються дослідженням і створенням педагогічних тестів. В Україні дослідженнями у цьому напрямку займаються І.Е. Буллах, Л.М. Гриневич, С.А.Раков, О.І.Ляшенко та ін. Вже є результати експериментального зовнішнього тестування школярів. Але тестування є дуже складною задачею. Одним із досить важливих питань при цьому є коректна інтерпретація результатів.

У Кримському інженерно-педагогічному університеті впродовж двох років проводився педагогічний експеримент по використанню тематичних тестів як засобу педагогічної діагностики школярів з інформатики. Одним із важливих завдань цього експерименту є отримання об'єктивних оцінок, які можна порівняти і зробити висновки про індивідуальні навчальні досягнення учнів. В даному випадку розглядається оцінка навчальних досягнень з різних розділів шкільного курсу інформатики. Метою цієї статті є розгляд способів вираження тестових балів за допомогою різних шкал.

Якщо розглядати тестові завдання з множинним вибором (тобто закриті), які використовуються в більшій частині зарубіжних тестів і були використані, зокрема, нами при проведенні педагогічного експерименту, то правильну відповідь учня можна оцінювати в 1 бал, а неправильну – в 0 балів. Таким чином, бал учня є кількістю правильних відповідей (сирий бал). Проте такий сирий бал сам по собі ніякої істотної інформації не несе, оскільки він не враховує складність тестових завдань. Наприклад, при проведенні нами тематичних тестів один і той же учень отримував 20 балів з розділу “Алгоритмізація і програмування” і 20 балів з розділу “Електронні таблиці”. Це зовсім не свідчить про те, що цей учень в однаковій мірі володіє програмуванням і прийомами роботи з електронними таблицями MS Excel. Таким чином, необхідна похідна шкала, яка дозволить врахувати складність завдань даного тесту і порівняти результати декількох учнів.

Відомо, що розрізняють чотири типи шкал: номінальна, порядкова, інтервальна і відносна [1: 26]. Номінальна шкала дозволяє віднести людей або предмети за якою-небудь ознакою до певної категорії. Проте не можна сказати, що одна категорія вища або краща за іншу. Порядкова ж шкала дозволяє не тільки розділити на категорії, але і розставити їх у певному порядку. Але про ці категорії не можна сказати наскільки одна з них відрізняється від іншої, тобто інтервали між різними сусідніми категоріями можуть не співпадати [2]. Інтервальна шкала, включаючи властивості перших двох, припускає ще і рівні інтервали між сусідніми категоріями, але не має абсолютного нуля. Нарешті, відносна шкала має нульову точку. Іншими словами, вона дозволяє, крім всього зазначеного, зробити висновок про те, у скільки разів одне значення вище за інше.

Наприклад, прийняті у вузах оцінки можна віднести до порядкової шкали: “незадовільно”, “задовільно”, “добре”, “відмінно”. Не можна сказати, що інтервал між

оцінками “незадовільно” і “задовільно” такий самий, що й інтервал між оцінками “добре” і “відмінно”, проте оцінка “незадовільно” безумовно є найменшою по порядку.

Якщо говорити про педагогічні тести, то тут до порядкової шкали відноситься шкала процентілей, яка є однією з найпоширеніших. Зокрема, ця шкала використовувалася при проведенні Центром тестових технологій зовнішнього тестування в Україні [3].

Бал за цією шкалою виражає відсоток учнів в даній групі, сирий бал яких менший, ніж у даного учня. Наприклад, бал одного з учнів, отриманий за тематичний тест “Інформація і інформаційні процеси”, складає 65 процентілей. Це означає, що 65% учнів в його групі отримали менший сирий бал, а 35% учнів справилися з даним тестом краще за нього. Така шкала дозволяє розставити учнів у групі по порядку, залежно від рівня їх навчальних досягнень на даний момент.

Перетворення сирих балів в процентілі проводиться таким чином [4]:

$$P = \frac{fr + 0.5fr_i}{n} \cdot 100\%,$$

де fr – накопичена частота всіх балів, менших i -го;

fr_i – частота i -го бала;

n – кількість учасників тестування.

Наприклад, на малюнку 1 представлені результати тематичного тестування з розділу шкільної інформатики “Електронні таблиці”, представлені у вигляді сирих балів (r) і в процентілях (P).

A		#1	#2	#3	#4	#5	#6	#7	#8	#9	#10	#11	#12
B →	Ex001	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1
	Ex002	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1
	Ex005	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1
	Ex006	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0
	Ex007	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
	Ex009	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
	Ex010	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0
	Ex011	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
	Ex012	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0
	Ex004	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0
	Ex012	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0
	Ex015	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
	Ex020	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0
	Ex028	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Ex031	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1
	Ex034	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
C →	r	7	10	8	7	7	12	11	14	5	10	10	7
D →	P	33	63	40	33	33	80	75	94	14	63	63	33

Мал.1. Результати тестування, виражені у шкалі процентілей.

A – номер учня

B – шифр завдання

C – сирі бали учнів

D – бали, виражені в процентілях

Якщо порівнювати результат за шкалою процентілей окремого учня з результатами контрольної групи з цього ж тесту, то можна судити про його індивідуальну успішність. При проведенні ряду тестів протягом року (або більшого періоду) можна судити про здібності до навчання окремого учня, про його досягнення за цей період. Наприклад, в навчальних закладах Великобританії використовують таке поняття як додаткова вартість, яку отримують

при порівнянні результатів тесту учнів конкретної школи з середнім результатом інших шкіл країни [5; 6]. При цьому можна, наприклад, порівняти, наскільки рівень навчальних досягнень учнів даної школи вище або нижче, ніж середній рівень по країні. Проте бали такого роду мають свої обмеження, оскільки дають інформацію в межах однієї школи або міста, або області і так далі залежно від контрольної групи. Складно створити таку контрольну групу в масштабах держави і тим більше робити висновки про те, що учень однієї школи навчився за даний період більшому, ніж учень іншої школи. Цілий ряд чинників впливає на успішність учнів, зокрема з дисципліни “Інформатика”: провінційна школа або столична, оснащеність комп'ютерною і комунікаційною технікою, кваліфікація вчителя і т.д.

У зв'язку зі специфікою порядкової шкали у школярів може виникнути помилкове розуміння свого результату. Наприклад, в [4] вказується така особливість процентілей, що при порівнянні результатів на різних вибірках різниця сирих балів в одиницю може викликати різну величину різниці в процентілях. Такі особливості шкали процентілей, і взагалі порядкової шкали, необхідно враховувати як педагогічним працівникам, які використовують результати тестування, так і учням.

При статистичному аналізі результатів педагогічного тесту досить часто використовуються стандартизовані бали, які виражаються в інтервальній шкалі. Тобто, якщо бал одного учасника тестування складає 100, іншого – 150, а третього – 200, то інтервал між результатами першого і другого рівний інтервалу між результатами другого і третього. Тобто, можна сказати, що другий випробовуваний підготовлений краще першого на стільки ж, наскільки третій – краще другого. Проте якщо учень отримує 0 балів, це ще не означає, що він взагалі нічого не знає. На основі різниці між балами учнів (якщо вона перевищує стандартну помилку вимірювання) можна судити лише про відмінності в рівні їх навчальних досягнень.

Для перетворення сирих балів у шкалу стандартизованих балів обчислюється середнє значення сирого балу і стандартне відхилення розподілу сирих балів, після чого результуючий бал обчислюється за формулою:

$$z = \frac{r_i - \bar{r}}{SD},$$

де r_i – сирий бал i -го учня;

\bar{r} – середнє значення сирого балу;

SD – стандартне відхилення розподілу сирих балів.

На малюнку 2 представлені результати згаданого вище тестування, виражені у шкалі стандартизованих балів.

У [4] вказуються наступні властивості шкали: абсолютне значення похідного балу відображає відхилення сирого балу від середнього значення вибірки. Негативні значення відповідають сирим балам, які опинилися менше середнього значення, а позитивні – сирим балам, які перевищують його. Оскільки шкала є інтервальною, то з отриманими балами можна проводити арифметичні операції.

З погляду учня або вчителя бали в стандартизованій шкалі мають наступну перевагу перед сирими балами. Припустимо, учні пройшли три тематичні тести з інформатики: “Операційна система”, “Електронні таблиці”, “Текстовий редактор”. Учень А в першому тесті набрав 26 балів, у другому – 13 балів, а в третьому – 9. Виникає питання: Як порівняти ці результати? Який можна зробити висновок? Грунтуючись лише на сирих балах, легко помилитися. Наприклад, чи можна сказати, що учень А засвоїв розділ “Операційна система” краще, ніж розділ “Електронні таблиці”? Для цього необхідна загальна шкала, яка дозволила б порівняти результати всіх трьох тестів для одного учня, а також результати учнів між собою. Якщо перевести сирі бали в стандартизовану z -шкалу, то отримуємо наступну картину для учня А:

“Операційна система” – -0,22 балів

“Електронні таблиці” – 1,17 балів

“Текстовий редактор” – -1,03 балів

	#1	#2	#3	#4	#5	#6	#7	#8	#9	#10	#11	#12
Ex001	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1
Ex002	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1
Ex005	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1
Ex006	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0
Ex007	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
Ex009	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
Ex010	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0
Ex011	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Ex012	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0
Ex004	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0
Ex012	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0
Ex015	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
Ex020	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0
Ex028	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ex031	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1
Ex034	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
г	7	10	8	7	7	12	11	14	5	10	10	7
P	33	63	40	33	33	80	75	94	14	63	63	33
A → Z	-0,57	0,30	-0,28	-0,57	-0,57	0,88	0,59	1,46	-1,15	0,30	0,30	-0,57
B → $\bar{r}_{\text{ср}}$	9,0		$\bar{r}'_{\text{ср}}$	0								
C → SD	3		SD'	1								

Мал. 2. Результати тестування, виражені у шкалі стандартизованих балів

A – стандартизовані бали

B – середнє значення сирого балу

C – стандартне відхилення розподілу сирих балів

D – середнє значення стандартизованого балу

E – стандартне відхилення розподілу стандартизованих балів

Тепер можна сказати, що середній результат учень А отримав за тест “Операційна система”, оскільки його бал близький до 0, тобто до середнього балу вибірки. Найкращий результат він показав з розділу “Електронні таблиці”, оскільки його бал вище середнього. Найгірше учень А склав тест з розділу “Текстовий редактор”.

Проте з однієї і тієї ж дисципліни або розділу дисципліни можуть бути різні тести, тобто різні набори тестових завдань. Один тест може виявитися легше за інший. У спеціалізованому Інтернет-виданні “Rasch Measurement Transactions” указується, що оцінки, отримані об’єктивними вимірюваннями, повинні залишатися постійними і незмінними (в межах допустимої помилки) для всіх груп учасників тестування, при використанні будь-якого інструментарію і незалежно від того, хто проводив ці вимірювання [7]. Стандартизована шкала дозволяє порівняти результати випробовуваних, отримані на різних тестах. В ході педагогічного експерименту, проведеного автором статті, учням було запропоновано два тести з розділу шкільного курсу інформатики “Інформація і інформаційні процеси”. Назвемо їх умовно тест А і тест Б. Тест А виявився легшим за другий тест. У такому разі 13 балів, отриманих учасником тестування при проходженні тесту А не можна дорівняти 13 балам, які були отримані при проходженні тесту Б. Переходячи до стандартизованої шкали, стає видно: -0,11 балів відповідає 13 сирим балам у складнішому тесті А і 19 сирим балам у легшому тесті Б (мал.3). Тобто, щоб отримати однаковий результат, учень повинен в тесті А виконати правильно на 6 завдань більше, ніж у більш складному тесті Б.

$A \rightarrow$	30	29	28	28	28	28	26	25	25	20	19	19
$B \rightarrow$	2,03	1,84	1,64	1,64	1,64	1,64	1,25	1,06	1,06	0,08	-0,11	-0,11
	середнее											
										19,58		
										SD		
										5,123	Тест А	
$A \rightarrow$	25	22	20	23	24	25	8	10	8	13	10	7
$B \rightarrow$	1,86	1,37	1,04	1,53	1,69	1,86	-0,93	-0,60	-0,93	-0,11	-0,60	-1,09
	середнее											
										13,66		
										SD		
										6,106	Тест Б	

Мал. 3. Результати тесту А і тесту Б.

A – сирі бали

B – стандартизовані бали

Бали, виражені в стандартизованій шкалі, піддають подальшим перетворенням з тим, щоб позбавитися від негативних значень і десяткових чисел, які складні для сприйняття учнями і педагогами, що не володіють математичним апаратом теорії педагогічних вимірювань. Нові бали отримують наступним лінійним перетворенням:

$$z' = k_1 * z + k_2,$$

де z – стандартизований бал, а k_1 і k_2 – коефіцієнти.

Наприклад, для переведення в шкалу College Entrance Examination Board (СЕЕВ), розроблену в США, використовують коефіцієнти k_1 і k_2 , які складають відповідно 100 і 500. Таким чином, бал -0,57 у стандартизованій шкалі відповідає балу 443 за шкалою СЕЕВ. Ще одна поширена в педагогічних вимірюваннях шкала – Т-шкала, розроблена в 1920 році. В ній стандартне відхилення дорівнює 10, а середнє значення сирого балу беруть рівним 50.

Коефіцієнти 100 і 500, відповідно стандартне відхилення і середній бал, використовуються в таких відомих тестах як SAT и GRE (Graduate Entrance Examination), які проводяться кожного року організацією ETS (Educational Testing Service).

Таким чином, тестування, що регулярно проводиться, дозволить виявити здатність окремих учнів до навчання і забезпечить індивідуалізований підхід до учнів. Використання тестів у школі як засобу педагогічної діагностики дозволить отримати об'єктивну оцінку успішності учнів, а також об'єктивну оцінку навчального процесу. Вибір тієї або іншої шкали залежить від мети тестування. Використовуючи шкалу процентілей, можна виявити, наприклад, найбільш слабо підготовлених учнів, порівняти знання деякого питання своїми учнями і учнями іншої школи. Провівши тематичні тестування серед учнів (або студентів), можна перетворити бали в стандартизовану шкалу, яка дозволить порівняти рівень навчальних досягнень кожного учасника тестування з різних розділів дисципліни, а також порівняти їх між собою навіть при тому, що вимірювання проводилися на різних наборах тестових завдань. При використанні стандартизованої шкали можна визначити коефіцієнт перетворення сирого балу з тим, щоб розташовувати на одній шкалі тести з різними наборами завдань, з різними параметрами складності (за умови, що ці тести дозволяють вимірювати одні і ті ж знання).

Подальше дослідження надасть змогу розробити методику тематичного тестування школярів з інформатики, яка зокрема передбачатиме порядок шкалування тестових балів та їх інтерпретацію.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика. Пер. с нем. – М.: Педагогика, 1991. – 240с.
2. Encyclopedia of educational technology. – <http://coe.sdsu.edu/eet>.

3. Гриневич Л. Зовнішнє тестування як засіб підвищення якості освіти в Україні в умовах децентралізації управління освітою// Шлях освіти. – 2004. – №4(34). – С. 24-28.
4. Rodríguez M. Norming and Norm-referenced Test Scores. – <http://ericae.net>.
5. Value added. – <http://www.teachernet.gov.uk>.
6. How value added works. – <http://news.bbc.co.uk/1/hi/education/3401219.stm>.
7. Definition of Objective Measurement. – <http://www.rasch.org>.

ЗМІСТ

Розділ 1. Методологія та історія педагогіки

Н.П. Дічек	
Термінологічний аспект проблеми педагогічного новаторства в історії освіти України	10
В.Л. Федяєва	
Сімейне виховання в науковому доробку вітчизняних просвітників другої половини XIX століття.....	16
О.Г. Ярошенко, О.М. Донік	
Перехід до стабільного підручника з хімії в Українській РСР та його вдосконалення (1933–1959 рр.)	29
Л.Д. Березівська	
Реформа внутрішнього змісту школи в УРСР 1924-1927 рр. у контексті суспільно-політичних та соціально-економічних детермінант	37
В.В. Кузьменко	
Становлення змісту терміна “наукова картина світу” в природничих науках.....	44
Л.Б. Кулікова	
До історії питання про спеціальне вивчення класичної греко-римської міфології в античний час	47
А.Ю. Куріченко	
Історичний екскурс у педагогічний менеджмент.....	53
Л.В. Пироженко	
Особливості реформування змісту загальної середньої освіти в Україні у середині 50-х – на початку 60-х рр. XX ст.	59
І.А. Скоморовська	
Стан читальництва дітей та молоді у Галичині (1919-1939 рр.).....	64
Н.В. Слюсаренко	
Трудова підготовка молоді: прорахунки та шляхи їх подолання.....	69
Л.С. Смолінчук	
Олександр Залужний про проблеми та перспективи використання методу тестів у педагогічній практиці 20-30-х рр. XX ст.	72
О.У. Холтобіна	
Витоки і поняттєво-термінологічний апарат педагогічної інноватики.....	76

Розділ 2. Теорія і практика навчання

М.І. Пентилюк	
Проблема уроку української мови в сучасній лінгводидактиці	81
Н.А. Воронова	
Мотивація навчальної діяльності молодших школярів	84
О.І. Гедвілло, І.О. Носова	
Методичні рекомендації до вивчення конструкційних матеріалів у 9 класі загальноосвітньої школи	89
В.О. Довдер	
Методичні основи підвищення ефективності формування технологічних умінь учнів 5 класів	93
Л.І. Мамчур	
Комунікативна спрямованість у навчанні – важлива умова формування національномовної особистості	97
М.М. Марусинець	
Складові готовності дитини до систематичного навчання в школі	101
Т.О. Кот	
Особливості використання різних методів та прийомів роботи з дітьми молодшого шкільного віку щодо формування морально-етичних суджень на уроках читання (під час вивчення прозових творів)	104
О.М. Міщенья	
Філософські засади процесу формування громадянської відповідальності особистості ..	108
М.М. Сидорович	
Середовище навчання біології як необхідна складова закладання основ теоретичного мислення в учнів загальноосвітньої школи	117

Розділ 3. Теорія і практика виховання

Є.С. Барбіна	
Категорії загального й особливого у виховній діяльності сучасної школи та позашкільних закладів у контексті системного підходу.....	128
А. Маргашинський	
Сім'я в Циркулярній Моделі і FACES IV Давида Х. Олсона.....	131
Г.М. Александрова	
До визначення соціально-педагогічних можливостей честі в парадигмі постнекласичної філософії освіти.....	144
В.М. Бордюк	
Теоретичні основи формування ціннісної системи старшокласників (життєтворчий аспект)	149

І.В. Волошанська	
Суб'єкт-суб'єктні стосунки у процесі виховання як необхідна умова його демократизації	154
В.В. Вострікова	
Особливості професійної орієнтації старшокласників на професію вчителя гуманітарного профілю.....	158
Т.В. Дячкова	
Мета виховання на сучасному етапі розвитку Української Держави	162
І.В. Єсьман	
Питання гуманістичного виховання дітей в сім'ї в педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського.....	165
Х.В. Кметь	
Ігрова діяльність у закладах відпочинку: організаційно-педагогічні засади	170
Г.М. Кондратенко, О.В. Рідкоус	
Проблеми морального виховання в історії зарубіжної педагогіки	174
В.М. Марків	
Психолого-педагогічні особливості формування культури спілкування у підлітків.....	178
Г.М. Розлуцька	
Роль полікультурності у вихованні української молоді	181
О.А. Степанова	
Архетипи християнського виховання у спадщині апостольських мужів.....	185
В.А. Суржанська	
Критерії, показники та рівні пізнавальної активності дітей дошкільного віку.....	188
А.Л. Шипко	
Дитячо-юнацький туризм в Україні як засіб виховання особистості	193

Розділ 4. Теорія і методика професійної освіти

Є.П. Голобородько	
Спілкування: види, функції, засоби.....	200
Л.Л. Хоружа	
Формування професійної етики майбутніх учителів початкових класів у контексті компетентнісно спрямованої освіти	203
С.В. Бобиль, Л.О. Стребуль	
Проблеми формування лінгвокультурологічної компетенції при навчанні студентів-іноземців українській (російській) мові.....	208
І.Т. Богданов	
Практикум із розв'язування фізичних задач технічного змісту в підготовці майбутніх учителів	211

I.V. Валуєва	
Актуальні напрямки формування фонетичної компетенції майбутніх учителів англійської мови початкової школи	217
O.B. Васильєва	
Психологічна культура майбутнього вчителя іноземної мови в початковій школі	220
A.B. Воробйова	
Особливості навчально-практичної роботи студентів з учнями молодших класів із забезпечення формування вмінь говоріння.....	222
H.A. Глузман	
Спецкурс “Текстові задачі на пропорційну залежність в початковій школі” в контексті підготовки майбутнього вчителя початкової школи	226
A.O. Грищук	
Організація практикуму на ЕОМ за модульно-рейтинговою технологією навчання при підготовці інженера-педагога з комп’ютерних технологій	231
O.A. Гуцаленко, T.C. Нестеренко	
Особливості невербального спілкування в діяльності вчителя початкових класів.....	237
I.V. Довженко	
Психолінгвістичні основи формування професійного мовлення студентів.....	241
T.II. Запорожець	
Місце театральної діяльності в естетичному вихованні майбутніх юристів	246
B.B. Зданюк	
Теоретичні аспекти застосування компетентнісного підходу в підготовці майбутніх учителів фізичної культури	249
H.M. Зорька	
Можливості використання технології укрупнених дидактичних одиниць (УДО) у навчанні майбутніх учителів початкових класів російської мови	252
T.B. Зубенко	
Забезпечення міжпредметних зв’язків у процесі професійної комунікативної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи	255
O.A. Зуброва	
Професійні особистісні якості у контексті професійної підготовки вчителя	259
O.G. Каверіна	
Педагогічна інтеграція як суттєвий засіб формування цілісних систем знань майбутніх інженерів з іноземної мови	264
I.I. Кислинська	
Експериментальна перевірка ефективності методу ділових ігор у системі підготовки спеціалістів-бухгалтерів	268
L.I. Ковальчук	
Історично-педагогічне інформування вчителя початкових класів як елемент професійної підготовки.....	276

А.М. Коломієць	
Інформаційна культура вчителя початкових класів: рівні, критерії, показники	279
В.В. Кострач	
Дослідно-експериментальна перевірка ефективності застосування психолого-педагогічних умов формування професійних умінь майбутніх офіцерів-психологів.....	285
М.В. Кошелєв	
Спіральна модель педагогічного прогнозування ефективного навчання.....	290
І.М. Лапшина	
Впровадження групових форм навчання у лінгводидактичну підготовку майбутнього вчителя початкових класів	296
Н.В. Мараховська	
Лідерська позиція майбутнього вчителя початкових класів як складова професійної компетенції.....	300
І.П. Марчук	
Професійно-моральні якості сучасного правоохоронця як домінанта успішності його фахової діяльності	303
О.М. Масюк	
Формування критичного стилю діяльності студентів як важливе завдання вищої освіти	306
В.В. Матіяш	
Роль етичної підготовки у професійному становленні вчителя початкових класів	309
А.В.Міняйлова	
Гуманістичне виховання студентів вищих технічних навчальних закладів як психолого-педагогічна проблема.....	313
В.Л. Мозговий	
Професійно-педагогічна готовність інженерів-педагогів аграрного профілю: теоретичний аспект	317
Л.Б. Нікіфорова	
Соціально-психологічний портрет студента в контексті емоційної культури особистості.....	321
Г.М. Ніщук	
Ознайомлення майбутніх учителів із змістом підготовки дитини до школи у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін	325
І.О. Пальшкова	
Професійна компетентність як важлива складова професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкових класів.....	329
Л.А. Пермінова	
Розвиток професійної майстерності вчителя початкових класів у процесі самоосвіти	332

О.М. Пинзеник	
Обґрунтування програми дослідження розвитку професійної майстерності викладача вищої школи.....	336
Л.М. Рогачова	
Формування професійних знань і умінь засобами освітніх технологій у курсі “Матеріалознавство і конструкційні матеріали”.....	340
Н.М. Сіранчук	
Формування готовності майбутнього вчителя до опрацювання проєктивної моделі розвитку образного мовлення учнів початкових класів.....	344
Л.Л. Сушенцева	
Особливості підготовки інженера-педагога у вищому технічному навчальному закладі.....	348
Л.З. Тархан	
Зміст і структурні компоненти професійної компетентності інженера-педагога.....	353
О.А. Телешак	
Вихідне тестування при викладанні безпеки життєдіяльності у вищих навчальних закладах.....	360
О.М. Ткаченко	
Етнопедagogічна компетентність вчителя початкових класів.....	363
С.С. Томіліна	
Професійна компетентність сучасного педагога.....	368
О.М. Торубара	
Мотиваційна сфера особистості сучасного студента: фактори та умови формування в процесі професійного становлення.....	371
М.О. Ховрич, С.М. Єрмак	
Впровадження модульного навчання при вивченні дисциплін електротехнічного напрямку.....	377
Є.С. Швець	
Організація самостійної роботи студентів з іноземної мови.....	382
Л.Є. Шевнина	
Формування жанрової компетенції студентів-менеджерів сфери туристичного і готельного обслуговування.....	386
Г.Б. Шульга	
Система психолого-педагогічної і методико-математичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів.....	390
К.О. Щедролошева	
Сучасний стан формування професійної майстерності вчителя музики і художньої культури.....	396

Розділ 5. Соціальна педагогіка

- I.В. Гавриш
Управління процесом розповсюдження освітніх інновацій: соціокультурний аспект405
- Т.В. Троянова
Спадкоємність у процесі соціалізації дітей з особливими потребами дошкільного віку і початкової ланки освіти.....408

Розділ 6. Сучасні педагогічні технології

- Т.А. Ганніченко
Інтеграція інформаційних комп'ютерних технологій у процесі навчання іноземної мови413
- В.В. Кондратова
Технологія застосування комп'ютерної графіки у навчальному процесі майбутніми вчителями початкових класів.....416
- Л.М. Меджитова
Тестування зі шкільного курсу інформатики: інтерпретація результатів421

Наукове видання

Збірник наукових праць

Педагогічні науки

Випуск XXXXV

Коректор	– Олексенко Н.М.
Технічний редактор	– Слюсаренко Н.В.
Комп'ютерне макетування	– Блах Е.І.

Підписано до друку 26.06.07.
Формат 60×84 1/8. Папір офсетний. Друк цифровий.
Гарнітура Times New Roman.
Умовн. друк. 47,25 арк. Наклад 300.

Видруковано у видавництві ХДУ,
вул. 40 років Жовтня, 4, м. Херсон, Україна, 73000.
Тел. (0552) 32-67-95.