



Міністерство освіти і науки України
Херсонський державний університет

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ
ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Випуск XXXXVII

Херсон – 2008

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 07.04.2008 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.
- Пентиліук 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 47. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2008. – 424 с.

© ХДУ, 2008

© Видавництво ХДУ

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

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Андрієвський Борис Мокійович – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки дошкільного виховання та початкового навчання, завідувач лабораторії педагогічних досліджень та інноваційно-освітніх технологій Херсонського державного університету.

Атаманчук Петро Сергійович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики викладання фізики та дисциплін технологічної освітньої галузі Кам'янець-Подільського національного університету.

Байло Марина Юріївна – асистент кафедри інформаційних технологій та інноваційних методик навчання Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Бакум Зінаїда Павлівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови Криворізького державного педагогічного університету.

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

Бахіча Елеонора Екремовна – аспірант кафедри дошкільної педагогіки Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського.

Безгодова Надія Семенівна – старший викладач кафедри української філології та загального мовознавства Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Бєлан Ганна Валеріївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Блах Валерія Сергіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Бордакова Олена Михайлівна – викладач кафедри теорії і практики перекладу Ужгородського національного університету.

Бутенко Наталія Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Вострікова Вікторія Володимирівна – завідувач науково-методичною лабораторією іноземних мов Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Горчак Людмила Василівна – начальник відділу моніторингу якості підготовки фахівців Кам'янець-Подільського національного університету.

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

Гнатенко Світлана Анатоліївна – викладач кафедри педагогіки Запорізького юридичного інституту Дніпропетровського університету внутрішніх справ.

Гнаткович Тетяна Дмитрівна – завідувач кабінету суспільно-гуманітарних дисциплін Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти.

Голяка Сергій Кіндратович – кандидат біологічних наук, доцент кафедри теорії та методики фізичного виховання Херсонського державного університету.

Гончарова Оксана Миколаївна – доктор педагогічних наук, доцент кафедри економічної кібернетики Таврійського національного університету імені В.І.Вернадського.

Горбатюк Роман Михайлович – кандидат технічних наук, доцент кафедри машинознавства та комп'ютерної інженерії Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Горчинський Сергій Володимирович – аспірант кафедри основ матеріалознавства і трудового навчання Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка.

Грамастик Надія Василівна – викладач кафедри теорії та методики початкового навчання Ізмаїльського державного гуманітарного університету.

Громов Євген Володимирович – начальник відділу наукової роботи і питань інтелектуальної власності Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Груба Таміла Леонідівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови та методики її викладання ПРНЗ “Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка С. Дем’янчука”.

Гуревич Роман Семенович – доктор педагогічних наук, професор, декан-директор Інституту перспективних технологій, економіки і фундаментальних наук Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Гуцуляк Катерина Іванівна – аспірант кафедри теорії і методики дошкільної освіти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Дворнікова Надія Степанівна – проректор з навчально-виховної роботи Карпатського інституту підприємництва ВНЗ “Відкритий міжнародний університет розвитку людини “Україна”.

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

Дмітренко Наталя Євгеніївна – асистент кафедри іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Дробчак Зеновій Дмитрович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теоретичної фізики і методики викладання фізики Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Дроздова Ірина Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української і російської мов Харківської академії міського господарства.

Єжова Ольга Олександрівна – кандидат біологічних наук, доцент, докторант лабораторії аграрного виробництва Інституту професійно-технічної освіти АПН України.

Заболотська Ольга Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови Херсонського державного університету.

Завалевський Юрій Іванович – кандидат педагогічних наук, доцент, в.о. директора Інституту інноваційних технологій і змісту освіти МОН України.

Засименко Вікторія Володимирівна – аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Збаравська Леся Юріївна – асистент кафедри фізики Подільського аграрно-технічного університету.

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

Іванова Оксана Вікторівна – викладач кафедри загальнотехнічної підготовки Херсонського факультету Харківського національного автомобільно-дорожного університету.

Івашкова Тетяна Олександрівна – викладач кафедри цивільного права та цивільного процесу Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького.

Кадемія Майя Юхимівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інформаційних технологій та інноваційних методик навчання Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Кічук Ярослав Валерійович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри суспільних наук Ізмаїльського державного гуманітарного університету.

Ковальчук Наталія Петрівна – викладач кафедри української мови Рівненського державного гуманітарного університету.

Коломієць Олена Борисівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри гуманітарної підготовки Кіровоградського національного технічного університету.

Котух Наталія Віталіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г.Короленка.

Корнєшук Вікторія Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри прикладної математики та інформаційних технологій у бізнесі Одеського національного політехнічного університету.

Корольова Ірина Іванівна – старший викладач кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Краснова Наталія Павлівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

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

Кузьменкова Анастасія Сергіївна – аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

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

Ляшкевич Антоніна Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри українського мовознавства Херсонського державного університету.

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

Матросова Інета Григорівна – старший викладач кафедри поліграфічних технологій Кримського інституту інформаційно-поліграфічних технологій Української академії друкарства.

Милостива Оксана Іванівна – провідний фахівець відділу аспірантури та докторантури Херсонського державного університету.

Мірошніченко Валентина Іванівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії та історії держави і права Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького.

Міхєєва Галина Миколаївна – старший викладач кафедри ботаніки Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Мороз Наталія Станіславівна – здобувач кафедри менеджменту освіти Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Нітченко Галина Миколаївна – викладач кафедри основ матеріалознавства і трудового навчання Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка.

Олійник Юрій Іванович – викладач кафедри образотворчого мистецтва Херсонського державного університету.

Панагушина Ольга Євгеніївна – викладач кафедри менеджменту освіти Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Пацалюк Ірина Іванівна – асистент кафедри образотворчого, декоративно-прикладного мистецтва, дизайну та методики їх викладання Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

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

Переяславська Світлана Олександрівна – заступник директора-декана Ровеньківського факультету Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

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

Пінаєва Ольга Юрійвна – кандидат педагогічних наук, доцент, заступник декана-директора Інституту перспективних технологій, економіки і фундаментальних наук Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Попович Леся Антонівна – здобувач кафедри теоретичної фізики і методики викладання фізики Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Пушкарьова Тамара Олексіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, начальник відділу менеджменту освіти та вивчення педагогічного досвіду Інституту інноваційних технологій і змісту освіти МОН України.

Рехліцька Алла Євгенівна – доцент кафедри хореографії Херсонського державного університету, заслужений працівник культури України.

Романишин Юлія Любомирівна – асистент кафедри документознавства та інформаційної діяльності Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу.

Романько Тетяна Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

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

Ролінська Олена Григорівна – викладач кафедри загального та спеціалізованого фортепіано Одеської державної музичної академії імені А.В.Нежданової.

Савчук Ірина Валеріївна – асистент кафедри машинознавства, основ виробництва та безпеки життєдіяльності Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Сав'юк Анна Миколаївна – аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Сараєва Олена Вікторівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Сергеєва Катерина Миколаївна – аспірант кафедри методики співів та хорового диригування Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

Сливка Лариса Володимирівна – асистент кафедри теорії та методики початкової освіти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

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

Собко Ярослав Максимович – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, в.о. завідувача відділу професійно-практичної підготовки Львівського науково-практичного центру професійно-технічної освіти АПН України.

Улицька Анна Анатоліївна – викладач кафедри української літератури 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.

Форостян Анатолій Федорович – кандидат педагогічних наук, заступник декана факультету культури і мистецтв Херсонського державного університету.

Харченко Тетяна Гадульзянівна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

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

Чернецький Ігор Станіславович – аспірант кафедри методики викладання фізики та дисциплін технологічної освітньої галузі Кам'янець-Подільського національного університету.

Чорнописький Сергій Євгенович – здобувач кафедри педагогічної майстерності і освітніх технологій Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Шевченко Людмила Станіславівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри інформаційних технологій та інноваційних методик навчання Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Шестопалюк Олександр Васильович – кандидат педагогічних наук, професор, ректор Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, завідувач кафедри інформаційних технологій та інноваційних методик навчання.

Шоробура Інна Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з навчальної роботи Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

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

Щербакова Олена Леонідівна – викладач кафедри філологічних дисциплін Миколаївського державного університету імені В.О.Сухомлинського.

Щербина Віталій Юрійович – старший лаборант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Яблочников Сергій Леонтійович – кандидат технічних наук, доцент, завідувач Вінницьким відділенням Київського фінансово-економічного коледжу Національного університету Державної податкової служби України.

Яцула Тетяна Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Розділ 1

Методологія та історія педагогіки

СІМЕЙНЕ ВИХОВАННЯ В ЗАРУБІЖНІЙ ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ

Публікацію присвячено висвітленню ідей сімейного виховання в історії зарубіжної педагогіки.

The article represents the retrospective of mein ideas of family education in the history of foreing pedagogics.

На всіх історичних етапах розвитку суспільства на виховання дітей впливали природне середовище, ієрархія суспільних цінностей, сім'я, дошкільні дитячі заклади, середня і вища школи, дитячі молодіжні організації, мистецтво і засоби масової інформації. Найкращим, найважливішим інститутом виховання дитини була, є і буде сім'я. Сьогодні в наукових працях, підручниках, посібниках з педагогіки, історії педагогіки, соціальної педагогіки і психології наголошується на тому, що сім'я – найважливіший інститут розвитку, формування і соціалізації особистості. Саме в сім'ї людина отримує перший досвід соціальної взаємодії. “Результат соціалізації дитини визначається привласненням соціальних норм і цінностей у ході взаємодії з іншими людьми. І вирішальну роль у соціалізації дитини відіграє сім'я“ [4: 65]. Тим паче, що протягом певного часу сім'я взагалі є для дитини єдиним місцем отримання такого досвіду.

Історія свідчить, що до проблеми дитинства, основ сімейного виховання зверталися філософи, політики, вчені: Д.Локк, Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці, Ф.Арієс, представники епохи Відродження і Просвітництва, Реформаторства (кінець ХХ століття). Зарубіжна педагогіка, класична зарубіжна педагогіка сприяла становленню інституту сімейного виховання і успішній реалізації цих положень у житті різних країн світу, що і є предметом розгляду в нашій публікації.

Із виникненням сім'ї протягом багатьох тисячоліть сімейне виховання було по суті єдиною формою виховання дітей у суспільстві. З появою приватної власності, рабства та моногамної сім'ї наступив період розпаду первісного суспільства. З'явився індивідуальний шлюб. Сім'я стала одним із найважливіших суспільних явищ, почала самостійне господарювання, до неї перейшли функції і виховання дітей. Поряд із будинками молоді сімейне виховання посіло провідне місце в первісному суспільстві.

Подальші зміни історичного розвитку призвели до появи нової суспільно-економічної формації – рабовласницької. У рабовласницькому, а пізніше у феодальному суспільствах виховання дітей здійснювалося головним чином у сім'ї, шкіл та інших виховуючих закладів було мало і вони обслуговували переважно дітей привілейованих класів.

Більшість дітей простих людей і рабів не отримували будь-якої підготовки в школах; основні знання і навички, пов'язані з працею і нормами поведінки, доводили до них батьки; старші люди, що їх оточували. В Афінах батьки з бідних сімей навчали своїх дітей ремесел, а окремі й грамоти. Це було закріплено законом, відповідно до якого малозабезпечені батьки зобов'язані були навчати дітей того чи іншого ремесла, а інакше діти звільнялися від майбутньої матеріальної опіки за пристарілими батьками. Історики педагогіки Константинов, Латиніна у своїх працях доводять, що зародження педагогічної теорії в цілому пов'язане із стародавньою Грецією і що серед різномайття питань виховання підростаючого покоління посідають питання теорії і практики виховання дітей у сім'ї. У публічних виступах, філософських працях давньогрецьких учених і філософів Сократа, Платона, Аристотеля і Демокрита містяться цінні думки щодо виховання і навчання дітей як у школах, так і в сім'ї [1; 3; 12].

За Сократом, мета виховання – не вивчення природи речей, а пізнання самого себе, удосконалення моральності. Певну позицію щодо сімейного виховання знаходимо у філософських основах його педагогічних поглядів як на виховання загалом, так і на роль

сім'ї у вихованні дитини. Як представник афінської аристократії, він стояв на позиції, що аристократія має вічне панування в ідеальній аристократичній країні в складі: філософи, воїни, ремісники і землероби. Виховання є державним і відповідає інтересам філософів і воїнів. Він також намагався поєднати існуючу Спартанську та Афінську системи виховання, висловив ряд положень із питань дошкільного виховання. Однією з вимог ефективного виховання вважав виховання через позитивний приклад.

Аристотель теж дав ряд рекомендацій з питань сімейного виховання: до 7-ми років діти виховуються в сім'ї. Необхідно годувати дитину відповідно до її віку, забезпечувати гігієну руху та поетапне загартування дитини.

Аристотель на відмінну від Платона обґрунтував тезу про те, що сім'я не відсторонюється від виховання, на ній головним чином лежить відповідальність за моральне виховання [1].

Розглядаючи сімейне виховання як історико-педагогічну проблему (явище), слід зазначити, що до розробки педагогічних і методичних положень сімейного виховання в контексті становлення системи виховання і навчання в Стародавньому Римі зверталися філософи, педагоги. Найбільш відомим із них був М.Ф. Квінтіліан. У праці "Про виховання оратора" він виклав своє бачення виховання і навчання дитини як у школі, так і вдома. Надаючи великого значення розвитку мови з раннього віку, він, зокрема, рекомендував залучати до домашнього виховання дітей людей, які мають гарну, виразну мову. Радив опікуватися тим, з ким граються діти, як граються, хто їх оточує. При цьому вважав, що вивчення музики, співу сприяє становленню правильної вимови, покращує стиль мовлення, робить його виразнішим [7].

Свої особливості виховання і навчання у розвитку педагогічної думки виявлялися і у феодальному суспільстві, де панівні верстви населення склали світські феодали й духовенство, а підневільними в період раннього феодалізму були селяни. Церква була основою існування феодального суспільства, впливала на всю систему виховання і навчання "моногамія на інтелектуальну освіту дісталася попам, і сама освіта набула тим самим переважно богословського характеру [3, 300]".

Станово-класовий характер суспільства визначав різний зміст і спрямованість сімейного виховання в різних соціальних групах. Тисячоліттями накопичений досвід сімейного виховання стихійно складався в окреслені педагогічні погляди на виховання сім'ї у підготовці дітей до життя, праці, до визначених суспільних відносин.

На відмінну від дітей духовенства, діти основної маси населення виховувалися батьками в повсякденній праці, у сім'ях і майстернях ремісників складалася своя система ремісничого навчання й виховання. Навчання праці і сама праця були провідними засобами сімейного виховання. Іншою була система виховання світських феодалів: до семи років старші сини феодалів залишалися в своїй сім'ї, а потім усе виховання до 21 року здійснювалося у сім'ї вищого за станом феодала.

Таким чином виховання було спрямоване на оволодіння "семи лицарських добродієв: їзда верхи, плавання, володіння списом, мечем і щитом, фехтування, полювання, гра в шахи, уміння складати і співати вірші". А загалом у лицарських синів виховували військово-фізичні уміння, навчали вести світський стиль життя. Молодші сини знатних феодалів залишалися вдома, відповідно отримували домашнє виховання й освіту, окремі з них (які готувалися посісти високу церковну посаду) направлялися батьками для навчання у сім'ю священнослужителя (єпископа).

Від виховання дітей у сім'ях духовенства і феодалів у XII-XIII століттях різнилася система навчання і виховання дітей ремісників, купців, які доповнювали практику домашнього виховання і навчання навчанням у власне відкритих церквах й гільдійських школах; у них діти навчалися читання, письма рідною мовою, засвоювали основи математики; навчання ремесла велося в майстерні батьківського будинку.

Слід зазначити, що і в епоху Відродження гуманісти Вітторіно да – Фельтре "Будинок Радощів", Ф.Рабле ("Гаргантюа і Пантагрюель"), Т.Мор відстоювали позицію "культу

людини”, висловлювали ряд прогресивних позицій щодо побудови виховання й освіти на засадах гуманізму, показували шляхи, форми і методи їх реалізації в умовах домашнього виховання й освіти. Особливу позицію педагогів-гуманістів спостерігаємо у праці Ф.Рабле “Гаргантюа і Пантагрюель”, де чітко показана різниця між домашньою освітою і вихованням, яку давав сину короля вчитель-схоласт і вчитель-гуманіст [13].

Із утвердженням капіталізму сімейне виховання довгий час продовжувало панівну форму виховання, водночас почала інтенсивно розвиватися суспільна форма виховання дітей у спеціальних педагогічних закладах, і насамперед, у школі.

Розвиток шкільної освіти й виховання визначався новими суспільними потребами, переходом до машинного виробництва, розвитком техніки, ускладнення соціальних і культурних зв'язків у житті суспільства. Із зміцненням буржуазного ладу зростає вплив держави на суспільне життя та на організацію шкільної справи. Школа все більше набуває бюрократичного характеру, що в свою чергу впливало на її взаємовідносини із сім'єю.

Досвід сімейного виховання був тим ґрунтом, на якому виростили перші педагогічні теорії. Спочатку вони не виокремлювали специфіку виховання в родині, використовували досвід сімейного виховання для загальнопедагогічних висновків. Із виникненням шкіл з'явилася проблема співвідношення сім'ї та школи в загальному процесі виховання підростаючого покоління. Вирішувалася вона по-різному – залежно від панівного суспільного ладу, філософських і соціальних поглядів того чи іншого мислителя або педагога-практика.

Велике значення для подальшого розвитку теорії і практики сімейного виховання мали кращі праці великого чеського педагога Я.Коменського. Праця “Велика дидактика”, включаючи всі питання теорії і практики освіти і виховання, показує, що знання необхідні усім: батькам і вчителям, учням і школам, державі й церкві [6]. Чільне місце в педагогічній системі Я.Коменського займає питання ролі сім'ї у вихованні та підготовці до школи дитини саме в сім'ї.

Материнська школа повинна бути в кожному домі. Для неї Я. Коменський уклав методичне керівництво “Материнська школа” – наочна настанова для батьків, які самі чи за допомогою няні дають дітям початкові основи наук [6: 201-205].

Незважаючи на те, що вчений надавав перевагу шкільній освіті над домашньою, велику увагу приділив змісту, шляхам, формам, засобам, методам і прийомам сімейного виховання.

Я. Коменський був новатором у сфері дидактики, що торкалася і шкільної, і домашньої початкової освіти. Він багато пропонував, обґрунтовував, навіть мріяв, але досить повільно за його часів і пізніше втілював у життя. Історія сімейного виховання доводить, що з другої половини XIX століття до його праць почали звертатися, усвідомлювати, приймати і практично реалізувати прогресивні педагоги, освітні діячі, просвітники. Така ж ситуація склалася і в слов'янських народів, у тому числі і в Україні. Педагогічна система Я.А.Коменського, положення сімейної педагогіки є безперечним внеском і світову педагогіку, теорію і практику виховання та навчання.

XVII століття в Європі ознаменувалося новими подіями, що знаменували новий час – панування буржуазного ладу. Саме ці соціально-економічні і політичні події вплинули на формування соціально-педагогічних, політичних і філософських поглядів Дж. Локка, який виразив свої педагогічні погляди в книзі “Думки про виховання” [8]. Надаючи великого значення вихованню, Локк уважав провідним завданням виховання – виховання джентельмена, а не просто людини – джентельмена, який уміє “вести свої справи з розумом і передбачливістю”. Зрозуміло, що це дворянин за походженням, який має таку особливу якість, як “витонченість у поведженні”, а також ділова людина, вихована фізично здоровою, морально стійкою і розумово сильною. При цьому Д. Локк наголошував, що джентльмен повинен отримати фізичне, моральне й розумове виховання не в школі, а дома, на його думку, “навіть недоліки домашнього виховання значно корисніші від набутих у школі знань і умінь” Локк на основі існуючої практики виховання дітей в аристократичних сім'ях

рекомендував залучати до домашнього виховання джентльмена добре підготовленого вихователя. Англійський філософ Д.Локк негативно ставився до системи шкільної освіти, на його думку, заклад, де зібрався “строкатий натовп погано вихованих розбещених хлопчиків різного стану”, вважав за необхідне ізолювати майбутнього джентльмена від дітей з незаможних сімей (грубої маси простолюдинів).

Таким чином, педагогічні погляди торкалися тільки системи сімейного виховання в буржуазній родині, виховання дітей простого народу, насамперед “дітей робочого люду”, розглядав з позиції того, що їх виховання й освіта мають спрямування на підготовку до роботи майстрами і фабрикантами. Отже, Д.Локк своїми філософськими і педагогічними працями вніс нові погляди в теорію і практику виховання, навчання, освіти в цілому і в систему сімейного виховання. Визначені ним зміст, принципи, форми роботи були новими й актуальними, мали значний вплив на французьких просвітників.

Рішучим прибічником індивідуального виховання в родині був французький філософ XVII століття Ж.Ж.Руссо, який стверджував, що “виховувати дітей повинні самі батьки”. Разом з тим у своєму романі “Еміль, або про виховання” він штучно відсторонив батьків Еміля від виховного впливу старого феодального суспільства [8]. Те ж прагнення примусило французьких філософів-матеріалістів XVIII століття, в тому числі й Гельвеція, надати рішучу перевагу суспільному (шкільному) вихованню перед родинним за умови, що школи буде вилучено з-під впливу духовництва й організація їх буде передана державі. Однак інші педагоги не протиставляли так різко шкільне виховання сімейному. Швейцарський педагог І.Г.Песталоцці (XVIII – поч. XIX ст.) вбачав мету виховання у виявленні “справжньої людяності”, підкреслюючи, що до пізнання свого зв'язку з людським родом кожний приходить у процесі сімейного виховання.

Не протиставляючи суспільне виховання сімейному, Песталоцці вказував, що в суспільному вихованні належить використовувати ті переваги, якими володіє домашнє виховання.

Центром педагогічної системи Песталоцці є теорія елементарної освіти, провідна ідея якої базується на тому, що процес виховання повинен починатися з самих найпростіших елементів, і в подальшому прийде до більш складних.

Виховання дитини, проголошував він, повинно починатися з першого дня появи на світ: “Час народження дитини є першою годиною його навчання [10, с.464]”. Тому кожна мати, в тому числі і проста селянка, має дати перші знання, а для цього оволодіти методикою навчання дітей за допомогою знання основ правильних методів виховання.

Виходячи з принципу природовідповідності, Песталоцці обґрунтував, що таке виховання має починатися в сім'ї, а потім продовжуватися в школі. Питання щодо ролі сім'ї і сімейного виховання були викладені вченим на самому початку XX століття в його працях “Як Гертруда навчає своїх дітей”, “Книга матерів або Керівництво для матерів”, “Як навчити дітей спостерігати і говорити” [10;11]. Теорія елементарної освіти Песталоцці включає фізичне, трудове, моральне виховання, розумову освіту. Їх поєднання, наголошував Песталоцці, забезпечує гармонійний розвиток людини. Він розробив загальні основи початкового навчання і виховання дітей у сім'ї, що позитивно вплинуло на подальший розвиток педагогічної теорії і практики виховання дітей у сім'ї.

У своїх педагогічних працях Песталоцці обґрунтував, що людина від природи не є досконалою, а може стати такою лише в результаті впливу суспільства. Тому виховання повинно бути суспільним, хоч за системою і самою організацією повинно будуватися на сімейних засадах. Як приклад – створений ним притулок для сиріт у м. Станці (1798 р.), де за короткий термін йому вдалося згуртувати своїх вихованців в одну велику сім'ю і стати для них батьком.

Обґрунтовуючи організацію навчання в школі, він у своїх працях доводить, що народна школа має продовжувати справу матері і має уподібнюватися хорошій сім'ї, де взаємовідносини між учителями, вихователями і учнями будуються на засадах любові, взаєморозуміння і взаємопідтримки, де брати і сестри турбуються один про одного. Він був

прихильником спільного навчання в початковій школі: “Хлопчики, якщо їх виховувати одних, стають грубими, а дівчатка замкненими і занадто мрійливими [11: 193]”. Через усі праці Песталоцці звертається до сім’ї як до необхідної складової виховання, взірця організації навчання і виховання дітей у школі. За його словами, “як і в добрій сім’ї, кожне слово у нас, сказане з метою виховання, заключає в собі навчання, а навчання є в той же час і вихованням. Одне безпосередньо переходить в інше [11: 193]”.

Таким чином, Песталоцці наголошує, що виховання і навчання єдині у своєму впливі на формування особистості.

Цінним, на наш погляд, є те, що він в основу елементарної освіти поклав формування почуття любові до оточуючих людей, що починається з почуття природної любові дитини до матері. Мати, опікуючись дитиною, проявляючи постійну турботу, сприяє розвитку таких моральних почуттів, як: довіра, вдячність, слухняність, терпіння, лагідність. Ці почуття через прийоми і методи виховного впливу необхідно перенести від матері до інших членів родини: батька, братів, сестер, а в подальшому дитина проникнеться любов’ю до всього людства. Як один із провідних засобів елементарної освіти Песталоцці виділяє “вправи в добродетності”, які також слід починати з сім’ї, а в подальшому систематично продовжувати в навчально-виховних закладах.

Ці та інші погляди вченого свідчать, що його педагогічні ідеї вибудовуються на неперервності виховання, а першоосновою елементарної освіти є сімейне виховання і навчання.

Слід зазначити, що певний вплив на становлення теорії і практики сімейного виховання мали педагогічні ідеї німецького педагога Й.Ф. Гербарта (1776-1841). Педагогічні ідеї вченого були обґрунтовані в працях “Загальна педагогіка, виведена із мети виховання” (1806), “Підручник психології” (1816), “Листи про додаток психології до педагогіки” (1831), “Нарис лекцій з педагогіки” (1835). Процес виховання Гербарт ділить на три складові: управління, навчання і моральне виховання. Кожна складова була адресована як вихователям, так і батькам. Особливу увагу до взаємодії школи і сім’ї у вихованні дітей приділяв у такому розділі як моральне виховання. Наголошував, що школа має підтримувати батьків, які забезпечують дітям правильний порядок життя. Гербарт вимагав установлення безперечного авторитету вихователя, вважав, що цей авторитет завжди замінює вихованцю загальну думку, а тому суттєво необхідно, щоб він мав винятковий авторитет, поруч з яким вихованець не цінував би жодної іншої думки [2].

Така позиція є вираженням консервативного характеру гербартианської теорії. Слід зазначити, що педагогічні погляди Гербарта не отримали широкого поширення за його життя, тільки в середині XIX століття західноєвропейська буржуазія звернулася до ідей, висловлених Гербартом щодо виховання. Педагогічні погляди цього вченого широко почали запроваджуватися у цей період (середина XIX століття) в Німеччині, Росії та інших країнах Західної Європи, особливо сильними були його позиції в класичних середніх школах, розповсюдження отримала, створена Гербартом система управління дітьми, спрямована на придушення їх ініціативи й безперечно підкорення дорослим. Щодо сім’ї, то Гербарт був прихильником бургунської сім’ї і вважав, що тільки вона має володіти системою правильного виховання дітей.

Аналізуючи етапи розв’язання такої важливої проблеми як сімейне виховання в певний історичний період, ми дійшли висновку, що певні теоретичні основи та практика їх реалізації була закладена соціалістами-утопістами кінця XIX століття Фур’є, Сен-Сімоном і Оуеном. Особливо заслуговують на увагу педагогічні погляди та педагогічний досвід Роберта Оуена. Опікуючись проблемами покращення умов життя і праці робітників, у тому числі і дітей із робітничих сімей, він створив ряд освітньо-виховних дитячих закладів. Особливе місце серед них займала “школа маленьких дітей” від одного до шести років, що включала ясла, дитячий садок і майданчик для ігор. Діти тут мали змогу отримати те, чого не могла дати робітничі сім’я: з раннього дитинства вони навчалися співати, танцювати, багато часу під керівництвом дорослих (не підготовлених педагогічно) діти проводили на свіжому

повітрі, велика увага приділялася фізичному вихованню, гімнастиці. Таким чином, Оуен уперше в історії створив дошкільні заклади й початкову школу для дітей робітників, організував для дорослих робітничі клуби, де проводились культурно-освітні заходи, що дає право говорити про широке залучення робітничої сім'ї до співпраці у справі виховання дітей, роз'яснення батькам через лекції, бесіди завдань, шляхів, форм виховання дітей.

Певний вплив на становлення теорії і практики виховання дітей у сім'ї мало виникнення марксизму як ідеології пролетаріату в 40-х роках XIX століття. Нові соціально-економічні та політичні зміни наприкінці XIX століття посилили увагу до проблем школи і просвіти широких верств населення. Керуючись марксистським ученням, революційні соціал-демократи продовжували роботу щодо надання повноцінної освіти дітям усіх верств населення, особливо з робітничих сімей. Яскравим представником соціал-демократії була відома німецька діячка Клара Цеткін. У своїх працях, зокрема, "Жінка і її економічний стан" у розділі "Жінка і виховання дітей" аналізувала становище жінки в капіталістичному суспільстві, її неможливість за тяжких економічних і соціальних умов повноцінно виховувати дітей. Відстоювала позицію широкого залучення жінки до освіти, до суспільного життя, а для цього необхідно найширше розвивати суспільне виховання дітей через систему дитячих ясел, садків та інших дитячих закладів. Свої педагогічні погляди вибудовувала на марксистських засадах, неодноразово була в Радянському Союзі, вивчала досвід освітян із питань виховання, навчання дітей та молоді.

Революційні соціал-демократи відстоювали широку програму демократизації народної освіти і виховання в умовах панування буржуазних стосунків, хоча реалізована в більшості своїй вона була лише Російською соціал-демократичною робітничою партією (більшовиків) на чолі з В.І. Леніним.

Загалом слід зазначити, що кінець XIX століття характеризувався серйозними змінами в теорії і практиці виховання і навчання, з'явилися нові реформаторські педагогічні рухи, йшла серйозна дискусія з питань майбутнього народної школи, зокрема питання поєднання суспільного і сімейного виховання і навчання. Серед педагогів-реформаторів були прихильники трудової школи, педагогіки, індивідуальної, соціальної, медичної, моральної, сексуальної, експериментальної педагогіки та ін. Розроблялися відповідні методики їх реалізації. Безумовно, прямо чи опосередковано вони торкалися сім'ї, сімейного виховання і впливали на зміст, характер, форми та методи, засоби теорії і практики виховання дітей у сім'ї.

Провідне місце серед педагогів-реформаторів XIX – XX століття посідали Г.Кершенштейнер, Дж. Дьюї, В.Лай, а до числа педагогів експериментальної педагогіки відносимо Е.Меймана, Е.Торндайна. Проголошені ними ідеї наприкінці XIX століття знайшли свою реалізацію вже в XX столітті.

Прогресивні риси української сімейної педагогіки розвивалися, вбираючи в себе все цінне, що було створено світовою педагогічною думкою. Це вимагає подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аристотель. Этика. Политика. Поэтика // Собрание соч. – В 4 т. – Т.4. – М., 1984.
2. Герbart И.Ф. Избранные педагогические сочинения. – Т.1. – М., 1940.
3. Демокрит в его фрагментах и свидетельствах древности. – М., 1935.
4. Дружинин В. Теоретическая типология моделей семьи.: Психология семьи (Серия "Психология семейных отношений"). Учебное пособие для факультетов психологи, социологии, экономики и журналистики/ Под ред. Райгородского Д.Я. – Самара: Издательский Дом "БАХРАХ – М", 2002. – С. 65.
5. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учебное пособие для педагогических учебных заведений / Под ред. А.И. Пискунова. – 2-е изд, испр и дополн. – М.: ТЦ Сфера, 2001. – 512 с.
6. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Т.1. – М.: Педагогика, 1982. – С. 201–205; 213–214; 239–240.
7. Квинтилиан. Двенадцать книг риторических наставлений. Ч.1-2. Спб., 1834.

8. Локк Д. Избранные философские произведения. – В 2 т. – Т.1. Издательство социально-экономической литературы. – М., 1960. – 731 с.
9. Маркс К., Энгельс Ф. Соч., Т.7, Госполитиздат. – М., 1955. – С. 300.
10. Песталоцци Й.Г. Избранные педагогические сочинения в 3-х томах. – Т.2. – Изд-во АПН РСФСР. – М., 1963. – С. 464.
11. Песталоцци Й. Как Гертруда учит своих детей. Произведения в 3-х томах // Под ред. М.Ф. Шабаевой. – Т.2. – С. 193.
12. Платон. Диалоги. – М., 1986.
13. Рабле Франсуа. Гаргантюа и Пантагрюэль/ Пер. с фр. Н.Любимова. – М.,1981.
14. Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения: В 2 т. – М., 1981.
15. Энгельс Ф. Происхождение семьи, частной собственности и государства.: История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учебное пособие для педагогических учебных заведений/ Под ред. А.И. Пискунова. – 2-е изд, испр и дополн. – М.: ТЦ Сфера, 2001. – С. 332-337.

УДК 37.013.43

Л.Б. Кулікова

РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ СИСТЕМИ ВИВЧЕННЯ КЛАСИЧНОЇ ГРЕКО-РИМСЬКОЇ МІФОЛОГІЇ І КУЛЬТУРИ В ЄВРОПЕЙСЬКИХ СИСТЕМАХ ОСВІТИ

У статті розглядається проблема вивчення античної культури як спеціального предмета вивчення, що стала основою для подальшого розвитку системи класичної освіти у гімназіях та університетах Європи в епоху переходу від античності до раннього середньовіччя.

The problem of study of antique culture as a special subject of study that became the basis for the future development of the system of classical education in the leading European lyceums and gymnasiums in the epoch of transfer from Antiquity to the Middle Ages is viewed in the article.

Розуміння міфології дає відповідь на багато важливих запитань щодо античної історії та культури, крім того, це дуже цікава і повчальна дисципліна, яка розповідає про пошуки і досягнення людини античного світу. Про надзвичайну актуальність поставленої проблеми яскраво свідчить факт постійної і невпинної зацікавленості до вивчення міфології давніх греків і римлян по всьому світу, особливо у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. Мета цієї статті –проаналізувати, як вивчали античну культуру в епоху середньовіччя, і показати, який шлях пройшла ця дисципліна в європейських системах освіти до ХVІІІ ст.

На початку середньовіччя в VI – VIII ст. в Європі – Франції, Ірландії, Шотландії і Німеччині – виникають перші монастирі, в яких наслідування античного шкільного виховання бережливо зберігалось і подовжувало свій подальший розвиток. Церква і монастирі в цей період стають центрами освіти розвитку духовного життя на фоні загальної культурної збіднілості, що була викликана потужним процесом переселення народів. У 600 – 1200 роках в основному в Європі існували монастирські, соборні і капітельні школи. Монастирі Бенедиктинців були найстарішими освітніми центрами. В 529 р. до н. е. Бенедикт Нурсійський заснував монастир в Монте-Касіно, устрій якого, крім обов'язкової фізичної праці, передбачав вивчення і переписування книжок, з початку тільки церковних, а пізніше – античних авторів. У монастирських школах у початкових класах викладалась “Граматика” Доната, вивчались “сім вільних мистецтв”. Великим визнанням користувались такі античні трактати, як “Про шлюб Меркурія і Філології” Марциана Капелли (близько 450 р.). “Про природу речей”, “Діалектика” Боеція, твори Ісідора Севільського. Логіку вивчали за працями

Аристотеля – “Категорії” і “Герменевтика” (“Про тлумачення”), “Тімея” – Платона, “Міфи” “Про Астрономію” Гігіна, риторичку за трактатами Цицерона.

Твір Гігіна “Міфологія” тільки в ХХ ст. вперше було перекладено російською мовою і видано в Росії (в Україні подібних видань не було). Це була перша справа системного викладу міфів. У старожитності ця книжка була дуже популярною у школярів. Книжку Гігіна в ті часи називали не тільки “міфами”, а й “Генеалогіями”. Остання назва вживалася в давні часи, а назву “Міфи” стали вживати пізніше і вона є більш точною.

Починаючи з ХІІІ ст., викладання велось і в міських латинських школах, що називалися гімназіями і мали різноманітну програму. Ці гімназії, частини яких пізніше перетворювалися далі в університети, дали початок так званій гуманітарній гімназії, яка заклала основи для подальшого вивчення античної історії і культури, міфології на основі грецької і латинської мов [1: 172-176]. Від “schola interna do schola externa” як у Галленському монастирі. Єпископи відповідали за підготовку майбутніх священиків. Так, поступово виникали соборні школи при кафедральних соборах, а з часом до них починають приєднуватися й капітулярні. Школи відкривалися як при чоловічих, так і при жіночих монастирях. Характерно, що людство в період найбільш важких, переломних етапів свого розвитку періодично звертається до скарбниць мудрості і досвіду давніх греків і, як правило, кожен раз знаходить відповідь на невирішені для сучасників питання. Саме так можна схарактеризувати генезис поняття “Ренесанс” – період, що йде за античністю і звернений до неї. Цей термін був уведений Якобом Буркхардом для позначення початку нового періоду в розвитку європейської культури, особливо мистецтва в Італії та інших країнах ХV і ХVІ ст., заснованого на новому відкритті античної культури і міфології в ренесансному гуманізмі, метою якого було досягнення нового ідеалу всебічно розвиненої і дієвої людини (homo universale), її перевтілення помічали в античності, це стає метою прагнень державних діячів, митців, вчених і педагогів.

За радянські часи в науковій, історичній і тим більше в педагогічній літературі ця проблема не отримала достатньо повного висвітлення, в педагогіці залишилося відомим поняття “Ренесанс”, а таке поняття як “Каролінгський ренесанс” практично не вживалося. Хоча сам термін виник у ІХ ст., але до сих пір він прийнятий не всіма вченими.

Це визначення стосується самого першого, раннього “Ренесансу” 700 – 900 р. н. е. Він позначав активну діяльність Карла Великого, спрямовану на відродження культури на шляхах творчого перетворення античних цінностей ідеалів. Широкий розвиток отримали просвітництво і освіта, всі види мистецтва. Старовинні рукописи, навчальні тексти бережливо збиралися, переписувалися і виправлялись. Так, завдяки Карлу Великому була збережена значна частина текстів латинських авторів, які дійшли до наших днів. Центром “Каролінгського ренесансу” стала “Академія” – науковий гурток при дворі Карла Великого, створений ним у 1794 р. за прикладом античної школи. В Академії були зібрані найвідоміші і найосвідченіші люди того часу – ірландці, італійці, греки – носії та знавці античної культури, історії, мистецтва, міфології. Цей навчальний заклад став символом знань, мудрості і цивілізації того часу. Сам Карл, як і всі учасники заснованої ним школи при палаці, вивчав латинську, грецьку мови і багато інших предметів. У нього були послідовники і продовжувачі. Це Валафрід, Страбон – відомий поет, Лупус із Феррера, Содулій, Іоанн Скотт і Рабан Мавр – останній став відомий як французький вчений і педагог, учень Алквіна Турського, під впливом якого він сприяв розповсюдженню елементів античної освіти серед своїх сучасників. Його, як правило, вважають одним із видатних педагогів свого часу.

В історію Рабан Мавр увійшов як автор віршів дидактичного характеру. Збереглися його проповіді, листи і вірші. Це був період нового розквіту античності і культурних здобутків, який продовжувався до ІХ ст. Після нього настає розпад великої імперії, який ніс за собою розпад культурний. Пройшло декілька століть, і європейці знову звернулися до вивчення античної історії, міфології та культури, як прикладу й ідеалу [2: 5].

З ХІІІ ст. відбувається підсилення міської буржуазії за рахунок процвітаючої торгівлі та ремесла. 1200 – 1500 роки стали періодом бурхливого розвитку міських шкіл і перших

університетів, які прийшли замість монастирських шкіл. Університет, за визначенням відомого німецького педагога професора Ф. Паульсена, стає першою вільною, суспільно визнаною корпорацією вчених. Створюються міські школи (передвісники майбутніх класичних гімназій), що знаходяться у відомстві міста, а не церкви, міська дума призначала вчителів, надавала їм помешкання. Навчальна програма цих шкіл мало чим відрізнялася від церковних. Чіткої межі між шкільною й університетською освітою не було. Вона була проведена лише в ХІХ столітті.

Епоха Відродження породила нове світобачення, саме тоді формується новий тип особистості – “ренесансна людина”. Все це потребувало принципово іншого підходу до змісту освіти і виховання. Було необхідним вивчати в школах не тільки латинську і грецьку мови, але й античну літературу і міфологію. З кінця ХV ст. гуманізм Відродження як культурний, науковий і літературний рух переміщається в Німеччину, Францію, частково в Англію, створивши європейську “Республіку вчених”.

У гуманістів ХV ст. досконалий образ людини втілюється в грецькому ідеалі освіти. Цей ідеал прагне наслідувати зв’язок із вивченням і викладанням риторики, граматики, поезії, історії, міфології, естетичних і філософських учень греко-латинських авторів.

Головною фігурою античності для високого середньовіччя шкільною освітою був Овідій. Він стає хрестоматійним поетом. Його герої – міфологічні персонажі – Нарцис, Орфей, Геро і Леандр, Тантал, Пірам і Фісба – постійно фігурують у середньовічній поезії. “Метаморфози” Овідія стали цінним джерелом міфологічних тем і сюжетів.

У період раннього середньовіччя його твори перераховуються в каталогах монастирів. Школярі старанно студіювали “Метаморфози” і легше розуміли Овідія, а також інших латинських поетів. З початком епохи Відродження Данте ставить Овідія поруч з Гомером, і цитує його частіше інших після Вергілія, добре знає його твори і вважає їх прикладом досконалого стилю, а Петрарка позичає у нього багато міфологічних сюжетів. У ХVІ ст. в Англії “Метаморфози” Овідія додають до шкільної програми. У Франції Монтень зізнається, що він вперше відчув задоволення від читання у віці 8 років, знайомлячись із “Метаморфозами” в оригіналі.

“Бібліотеку” Аполлодора вперше надрукував у Римі Бенедикт Огій в 1555 р. В його виданні грецький текст супроводжувався латинським перекладом і детальним коментарем. Для цього він використав цілу низку рукописів.

У 1675 р. Томас Гейл, який знайшов в Оксфорді ще один рукопис разом з іншими міфологічними віршами, видав цей твір у Парижі 1675 р. Згодом вивченням і публікацією “Бібліотеки” займалися Г. Гейне (1782 р., 1805 р.) і Р. Вагнер (1926 р.).

Р. Вагнер використав усі існуючі рукописи і зміг наповнити текст критичним аналізом. Текст Вагнера поклав в основу свого видання англійський вчений Д. Фрезер, який критично проаналізував усі попередні, існуючі видання – Гейне, Мюллера, Вестермана, Беккера і Герхера (Видання “Бібліотеки” російською мовою було опубліковано з коментарем Дж. Фрейзера). Перший переклад книжки російською мовою був зроблений “типографським справщиком” Олексієм Барсевим у 1725 р. з передмовою Феофана Прокоповича, за спеціальним розпорядженням Петра I [3: 1955-478]. У 1787 р. у Москві вийшло видання “Бібліотеки”, зроблене В. Подшиваловим, і з тих пір перекладів російською та українською мовами не було.

У ХVІ та ХVІІІ ст. виникають вчені школи (*die gelch rtenschulen*), середні навчальні заклади, пристосовані для підготовки людей до навчальних професій – з початками академічного викладання. На їх основі створювались класичні гімназії [4: 59]. В навчанні обов’язковим було знайомство з творами античних авторів в оригіналі. Вивчали Гомера, Овідія, Теренція, Цезаря, Цицерона і Езопа.

Аристотеля, Гомера, Демосфена вивчали грецькою мовою. Історія не була самостійною дисципліною, але навчання античної літератури (міфології) вело до знань історії старовини. Саме такою німецька школа проіснувала до великої реформи народної освіти в ХІХ ст. і була прикладом для наслідування всім європейським країнам [4: 78-81].

Повернення до античності в європейських школах у пошуках ідеалу людини призвело до відкриття ідеології гуманізму і побудови системи освіти на головних його принципах. Це слово, а згодом і термін “humanitas” уперше вжив Цицерон для позначення ідеалу грецької освіти, образу думок, світобачення, гідного людського життя. Дуже часто він використовував цей термін для позначення таких понять, як “вища освіта”, “духовна культура”, “норма поведінки”.

У греків ідеал людини був різноманітним, так як це було зумовлено конкретно – історичними обставинами і соціальними факторами. Гомер один із перших закликав поважати людську честь, “божественне і людське” у нього було переплетене і нерозділене. Вчинки людей величні і дуже часто нагадують вчинки богів. Грецькі філософи Піфагор, Геракліт, Демокріт, Сократ, Платон і Аристотель розмірковували і розвивали ідеї про ідеал гармонійно розвиненої особистості. Центральне місце в їх працях займали роздуми про створення ідеальної держави і виховання ідеального громадянина – будівельника і жителя цього полісу. Пішовши далі своїх послідовників, Аристотель розвинув учення про калокагатію, тобто вчення про ідеального грецького громадянина. Відомо, що калокагатія була об’єктом розмірковувань Сократа. Основа її – є тілесна та духовна досконалість – моральність людини, тобто поруч із красою і силою вона включає в собі справедливість, мудрість, мужність і розум. Досягненню калокагатії могло сприяти скоріше всього благородність духу, а не народження. Яків Буркхард вважав, що, виховавши Олександра Македонського, Аристотель надав найбільший вплив на хід історії. Якби не Аристотель, Олександр, ніколи б не став такою яскравою особистістю, а якби не Олександр, ми ніколи не дізналися б про Аристотеля. Він підготував для свого вихованця анотований варіант “Іліади”, з яким майбутній “завойовник світу” не розлучався до останніх днів свого життя. Для Аристотеля мета виховання була аналогічним призначенням самої людини, звідси слідує, що будь-яке виховання прямо чи побічно спрямоване на формування ідеальної людини. Корисними предметами для розвитку і освіти, за Аристотелем, було читання, письмо, історія, література, міфологія, арифметика, малювання, гімнастика [5: 150-161].

На початку XVIII ст. в Європі спостерігається новий вибух наукової зацікавленості до античної історії, міфології і культури, який став сильним імпульсом для обґрунтування, розвитку і розповсюдження ідей класичної освіти. Засновником наукового вивчення античності і нової археології стає великий німецький історик, мистецтвознавець, педагог Вінкельман Іоганн Іохім (1717 – 1768 рр.). Головний антиквар і “президент старовини” Ватикана, знавець грецької і латинської мов, очевидець рідкісних розкопок Геркуланума, Помпей і Пестума, він стає першим ученим – антикознавцем, істориком мистецтва “Старовинної Греції”. Головною працею його життя стала “Історія мистецтва старовини” (1764 р.) А центром його історико-мистецтвознавчої концепції була людина, суспільство, природа, краса, ідеал людської краси душі і тіла.

І. Вінкельман стає завзятим пропагандистом і популяризатором античності. XVIII ст. ввійшло в історію як століття Розуму, століття Просвітництва.

Епоха Просвітництва прийшла замість епохи Відродження, і на новому етапі історії її ідеї – вивчення досягнень античності, віра в розум, творчі здібності людини, пошуки духовних цінностей і ідеалів – отримали подальший розвиток. Вони потребують детального висвітлення у наступних наукових розвідках.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Джуринський. Історія педагогіки. – М. – 1978. – С.172 – 176.
2. Зелинский Ф.Ф. Из жизни идей.: В 4 т. – Изд. Ладомир, 1995 – Т. 1-2. – 416 с.
3. Быкова Т., Гуревич М. Описание изданий гражданской печати. – М. – 1955. – С. 478.
4. Паульсен Ф. Исторический очерк развития образования в Германии. – М. – 1908. – С. 59-182.
5. Перспективы. – 1990. – №2. – С. 150 – 161.

ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОГО КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОГО РУХУ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ СТОЛІТТЯ

У статті висвітлено основні характерні риси культурно-освітнього руху в Україні другої половини ХІХ століття, розглянуто причини його виникнення, названо визначних постатей цього періоду, що зробили значний внесок у розвиток вітчизняної педагогічної думки.

The main characteristics of Ukrainian cultural and educative movement in the second half of the XIX century are defined in the article, the reasons of its origin are revealed, the famous pedagogue's and prominent person's contribution to the development of the education and schooling in Ukraine of the appointed historical period is discerned.

Процес розбудови та утвердження України на сучасному етапі її розвитку як суверенної та демократичної держави неможливий без докорінного реформування освітньо-виховного процесу, переведення його в русло оптимізації гуманістичних та національно-виховних орієнтирів.

Звернення у розв'язанні цих фундаментальних завдань, окреслених Державною програмою “Освіта (Україна ХХІ століття)”, до спадщини української педагогічної теорії та практики попереднього століття дає можливість крізь призму досвіду минулого змодельовати і сучасні педагогічні інфраструктури як одного із засобів формування соціально-неіндиферентної особистості.

Вагомим в історії української педагогічної науки є об'єкт нашої роботи: період другої половини ХІХ століття – час активного культурно-освітнього руху, розгляд якого є метою дослідження, що зробив значний внесок у розвиток вітчизняної педагогічної думки, незважаючи на тяжкі умови тотального приниження національної свідомості та етнопочуттів українського народу.

Розвиток та основні концепти українського культурно-освітнього руху другої половини ХІХ ст., як історико-педагогічної реалії, на думку сучасних дослідників розвитку української педагогіки цього періоду Л. Березівської, С.Дмитренко, О. Коновця, Н.Побірченко були викликані складними реформаційними процесами в суспільстві. Генеза їх – соціально-економічна криза в Росії, яка розпочалась у 30-40 рр. ХІХ ст. і необхідність виходу з неї, яка стала особливо очевидною в 50-60 рр. [1; 2; 8]. Поразка царської Росії в Кримській війні 1853-1856 р., 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, змусило уряд Олександра ІІ піти на скасування кріпосного права та проведення ряду реформ у громадсько-політичній, економічній та адміністративних структурах, що загалом мало прогресивне значення не тільки для соціально-економічного, але й культурно-просвітницького розвитку Російської 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 проєктів і завершився прийняттям реформи освіти в 1864 р., яка в цілому оцінюється як прогресивне явище у розвитку історико-педагогічного процесу. Проте її вплив на розвиток освітньо-виховного процесу, на жаль, був зведений нанівещь впровадженням реакційних положень Толстовської реформи у 1871 р. [3; 4; 5].

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 взяли активну 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 неповторного і своєрідного характеру, викликавши до життя громадсько-освітній рух в Україні, Білорусії.

Цінним джерелом вивчення цього процесу в Україні, який зумовив інноваційні змістоформи національного педагогічного руху II половини ХХ століття, стали праці відомих українських культурних діячів ХІХ століття М. Грушевського, В. Гнатюка, С. Єфремова, І. Нечуя-Левицького, О. Огоновського, І. Франка та інших.

“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 непанщинного 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” [6: 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'єдналися у культурно-просвітницькі організації – “Громади” [8; 10]. 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).

Сучасні дослідники українського педагогічного процесу ХІХ 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 ХІХ 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 ХІХ 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” [10: 34].

Активну участь у культурно-освітньому рухові другої половини XIX століття брали громадівці В. Антонович, Л. Глібов, М. Драгоманов, П. Житецький, М. Костомаров, П. Куліш, І. Нечуй-Левицький, О. Русов, О. Кониський.

Незважаючи на те, що освітня політика російського уряду в цей час перешкоджала становленню практичного українського шкільництва, розвиток педагогічної думки в другій половині XIX століття характеризується пошуком нових підходів до формування вітчизняної системи освіти і виховання, побудованої на національно-демократичних і гуманістичних засадах.

Основною вимогою, що її висували до організації навчально-виховного процесу в Україні видатні педагоги, вчені, громадські діячі другої половини XIX ст. О.Барвінський, Б.Грінченко, М.Грушевський, М.Драгоманов, М.Костомаров, С.Русова, К.Ушинський, І.Франко було впровадження національного компоненту змісту освіти, здійснення виховання підростаючого покоління на традиціях і досягненнях народної педагогічної думки, яка “своїм корінням сягає глибоко в народну філософію, етику, мораль, в основі яких була ідея добра, справедливості” [7: 29].

Саме в цей час активно формувалися основи теорії української педагогіки [10], підґрунтям якої став розвиток національної системи навчання, виховання, громадської свідомості народу, використання кращих традицій народної педагогіки. Розробкою цих питань займалися М.Костомаров, П.Куліш, М. Драгоманов, О. Стоянов, К. Шейковський, О.Стронін, В.Антонович, П. Чубинський, П. Житецький, О. Кониський та ін. Їх “тип мислення, межі їх наукових, педагогічних інтересів лежали в українській мові, історії, літературі, фольклорі, народній міфології, черпалися із здобутків Київської русі, Козаччини” [10: 36].

Дуже важливо, що в основу концептуальних засад розвитку освіти і шкільництва в Україні, розроблених цими діячами, був покладений їх власний просвітницько-педагогічний досвід, здобутий найчастіше під час їх діяльності у Громадах. “Об'єднання молодих людей, освічених, ерудованих, сповнених бажання ширити просвіту в народі, піднести його культуру, зробити її надбанням широкого загалу – явище, як на наш погляд, для того часу цілком нове у суспільстві, – зазначає Н. Побірченко. – Безкорисливо віддані ідеї спільної праці задля просвіти трудящого люду, вони акумулювали і водночас поширювали нові погляди на навчання й освіту, шукали, утверджували ефективні форми освітньої роботи серед різних верств і груп населення” [8: 41].

Звівши погляди громадівців на освіту і виховання в певну систему, Н.Побірченко виокремлює такі концепти їх програми розвитку національної освіти та виховання рідного народу:

1. Українізація навчальних закладів усіх рівнів, розповсюдження знань рідною мовою, видання підручників, словників, книг для популяризації знань лише українською мовою;
2. Розбудова української національної школи, яка базується на демократичних традиціях виховання гуманної, гармонійної особистості і водночас справжнього патріота, відданого Батьківщині, готового служити своєму народові;
3. Підготовка учителя нової формації з належним рівнем освіти, який володів би знанням новітніх методик викладання і виховання, а також знав і любив дитину, свій народ і свій край. Першим кроком у підготовці таких кадрів була робота громадівців серед студентів та гімназистів старших класів [8: 141].

Ці погляди передових педагогічних та культурних діячів зазначеного періоду, що виступили із програмою освітньо-виховної роботи серед широких народних мас у другій половині XIX ст., суперечили офіційним педагогічним доктринам і державній освітній політиці уряду, побудованих на апологітизації триєдиної доктрини “православ'є, самодержав'є, народність” (народність у розумінні “російської”, “великодержавницької”) [9: 322], але засвідчили аксіологічні принципи та переконання громадівців.

Якщо реалізація освітньої політики уряду для державних установ і організацій була засобом досягнення стабілізаційних процесів у суспільстві, то саме 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.

Відтак, культурно-освітній рух на Україні у другій половині XIX століття був могутнім чинником загального прогресу українського суспільства, важливим стимулом зростання як політичної, так і національної самосвідомості демократичної інтелігенції України. Саме тому він потребує подальшого вивчення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Березівська Л. Освітньо-виховна діяльність київських просвітницьких товариств (II половина XIX – початок XX ст). – К.: Молодь, 1999. – 191 с.
2. Жураковский Г.С. Из истории просвещения в дореволюционной России. – М.: Педагогика, 1978. – 179 с.
3. Історія української культури / За загал. ред. І. Кріп'якевича. – К.: Либідь, 1994. – 656 с.
4. Історія української педагогіки / О.О. Любар, М.Г. Стельмахович, Д.Т. Федоренко, М.Г. Стельмахович (ред.). – К., 1999. – 356 с.
5. Коновець О.Ф. Просвітницький рух в Україні: XIX – перша третина XX ст. – К., 1992. – 340 с.
6. Нечуй-Левицький І.С. Загальний огляд найновішої русько-української літератури // Зібрання творів у 10 т. – Т. 10. – К., 1968. – С. 161.
7. Костомаров М.І. Закон Божий (Книга буття українського народу) // Кирило-Мефодіївське товариство: У 3-х т. – № 1. – С. 28-34.
8. 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.
9. Сірополко С. Історія освіти в Україні. Підготував Ю. Вільчинський. – Львів: 2001. – 664 с.
10. 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 ін. – К.: Наук. світ, 2002. – С. 31-40.

УДК 370.012

Л.В. Горчак

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ТРАКТУВАННЯ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ ПРОБЛЕМИ ЯКОСТІ ОСВІТИ

У статті розглянуто основні теоретичні підходи до трактування сутності поняття проблеми якості освіти.

The main theoretical approaches to treating the essence of the problem of education quality.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими й практичними завданнями. Мінливість сучасного світу, інтенсифікація використання науково-інформаційних технологій, динаміка розвитку професій та модернізація професійних знань вимагає від системи вищої освіти своєчасного реагування на потреби ринку праці у конкурентоспроможних, професійно компетентних фахівцях, здатних до постійного оновлення знань, підвищення рівня фахової мобільності, швидкої адаптації до змін у різних сферах суспільного життя.

Пріоритетними напрямками державної політики щодо розвитку освіти визначено: підвищення якості освіти, оновлення її змісту та форм організації навчального процесу, зростання якості освітніх послуг. Актуальним завданням є забезпечення доступності

здобуття якісної освіти протягом життя для всіх громадян. Національна доктрина розвитку освіти задекларувала спрямованість модернізації системи освіти на забезпечення її якості, підкреслюючи, що:

- якість освіти є національним пріоритетом і передумовою національної безпеки держави, додержання міжнародних норм і вимог законодавства України щодо реалізації прав громадян на освіту;
- на забезпечення якості освіти спрямовуються матеріальні, фінансові, кадрові та наукові ресурси суспільства та держави;
- висока якість освіти передбачає взаємозв'язок освіти і науки, педагогічної теорії та практики;
- якість визначається на основі державних стандартів освіти та оцінки громадськістю освітніх послуг [12: 233-234, 238].

Значущість проблеми якості освіти зумовлена сучасними тенденціями розвитку суспільства, зокрема формуванням глобального інноваційного суспільства, в основі якого будуть – освіта, дослідження, інновації [18] та об'єктивними чинниками:

- по-перше, від якості людських ресурсів залежить рівень розвитку країни та її глобальної економічної конкурентоспроможності;
- по-друге, якість освіти набуває все більшого значення в забезпеченні конкурентоспроможності випускників вищої школи на ринку праці [14: 1].

Якість освіти визначена і як одна із основних завдань формування європейського освітнього простору державами – учасниками Болонського процесу. У Сорбонській (1998 р.), Болонській деклараціях (1999 р.) та Бергенському комюніке (2005 р.) підкреслено, що під якість освіти потрібно розуміти перелік засад, критеріїв, якими вищий навчальний заклад керується при реалізації поставлених перед собою цілей до подальшого підвищення якості освітньої діяльності шляхом системного впровадження внутрішніх механізмів контролю якості та їх прямого взаємозв'язку з зовнішніми системами забезпечення якості.

Отже, актуальність нашого дослідження визначається необхідністю аналізу теоретичних підходів до трактування сутності проблеми якості освіти, окреслення її критеріїв та показників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових праць вітчизняних та зарубіжних дослідників В.Кременя, О.Ляшенка, Л.Одерія, О.Овчарук, О.Локшиної, Т.Лукіної, І.Іванюк, І.Булах, В.Вікторова, Є.Лузік, Г.Цехмістрової, Н.Кузьміної, В.Качалова та ін. дозволив визначити основні теоретичні підходи до трактування сутності поняття проблеми якості освіти, що й покладено в основу цього дослідження.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати поняття проблеми якості освіти, взаємозумовленість між категоріями дієвих знань та якості освіти.

Завдання дослідження:

- проаналізувати основні теоретичні підходи до трактування сутності поняття якості освіти;
- визначити критерії та показники якості освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. З теоретичної точки зору проблема якості освіти базується на визначенні сутності власне категорії “якість”, її показників та критеріїв.

З'ясуємо сутність поняття “якість”. Великий тлумачний словник української мови дає таке визначення: якість – це ступінь вартості, цінності, придатності чого-небудь для його використання за призначенням; та чи інша характерна ознака, властивість, риса кого-, чого-небудь; сукупність характеристик продукції або послуг щодо її здатності задовольнити встановлені та передбачені потреби. [2: 1423].

Якість як філософська категорія є формою відображення та ступенем пізнання об'єктивної визначеності речей у сфері їхнього безпосереднього буття [16: 767]. Об'єктивно існує не якість, а речі, явища, процеси, що мають відповідну якісну визначеність. Отже, якість освіти – поняття, що відображає стан освітньої системи, її здатність до динамічного

розвитку та спрямованість на інтелектуальний, духовно-моральний розвиток креативної, професійно компетентної особистості.

Якість освіти – багатовимірне поняття, що відображає різні аспекти освітнього процесу. Зокрема:

- як політична категорія якість освіти акумулює в собі засади освітньої політики держави на певному етапі її розвитку й основні стратегічні лінії розвитку національної системи освіти в контексті світових тенденцій;
- як соціальна категорія вона відбиває суспільні ідеали освіченості й окреслює загальні цілі освіти, законодавчо визначені й нормативно закріплені в державних стандартах;
- як категорія управління вона визначає стратегії впливу на певні показники функціонування освітньої системи та обирає можливі шляхи змін її розвитку;
- як педагогічна категорія вона є квінтесенцією: 1) сутності поняття, 2) процедур діагностування, 3) аналізу явищ і властивостей суб'єктів освітнього процесу. У цьому сенсі вона має відповідати: а) особистісним і суспільним цілям освіти, б) політичній стратегії її розвитку в контексті вітчизняних і світових тенденцій, в) закономірностям менеджменту освіти на різних рівнях управління – державному, регіональному, муніципальному, інституційному (локальному), особистісному тощо [10: 10].

Багатоаспектність поняття якості освіти обумовлює необхідність розглядати її як комплекс проблем, які охоплюють: обґрунтування поняття “якість освіти”; вимірювання й оцінювання якості освіти; управління якістю освіти.

Якість освіти є інтегральним результатом багатьох чинників: вона – мета, бажаний результат діяльності, стратегічно важлива місія освітнього закладу в основі діяльності і розвитку якого має бути цілепокладання. Закон України “Про вищу освіту” декларує: “Основною метою діяльності вищого навчального закладу є забезпечення умов, необхідних для отримання особою вищої освіти, підготовка фахівців для потреб України” [7: 192]. Для реалізації проголошеної мети необхідно визначити нормативні цілі – якісні та кількісні характеристики бажаного результату [17: 60].

Конкретизація освітніх цілей відображена в системі стандартів вищої освіти (державні стандарти вищої освіти, галузеві стандарти, стандарти вищої освіти вищого навчального закладу). Стандарт – це “...еталон належного, соціально і фактично бажаного рівня навчальних досягнень” [11: 16]. Основною проблемою розробки стандартів освіти є відповідність запланованих цілей потребам суспільства. Лише у разі співвідношення запланованих цілей з вимогами, очікуваннями суспільства буде забезпечений життєвий цикл освітніх послуг, а отже, і засвідчена їх якість. Такий підхід до поняття “якість” підтверджується і визначенням, що дається міжнародним стандартом: якість – це ступінь, до якого сукупність власних характеристик задовольняє вимоги [4].

Проблему якості освіти необхідно розглядати з позицій системного підходу. Це обумовлено тим, що освітній заклад є цілісною системою – системою, в якій внутрішні зв'язки частин між собою є переважаючими по відношенню до руху цих частин і до зовнішнього впливу на них [1: 24]. Існування освітнього закладу як цілісної системи вже є свідченням певної якості. Розкриваючи сутність системи, Афанасьєв В.Г. підкреслив, що категорія цілісності досить близька до категорії якості, так як якість є відомим вираженням цілісності предмета, а цілісність предмета – одна із його якісних характеристик. Але ототожнювати ці категорії не слід. Категорія якості ширше категорії цілісності, оскільки якісна визначеність характерна буквально всім предметам і явищам, а рисою цілісності володіє далеко не все існуюче. Крім того, цілісність не є рисою, постійно характерною тому чи іншому предмету чи процесу... Інша справа якість: вона характерна не лише будь-якому із незліченних предметів і явищ світу, але й кожному із них на кожному етапі його існування і розвитку – від виникнення до загибелі [1: 29].

Якість освіти – це універсальне поняття, яке охоплює всі аспекти діяльності вищого навчального закладу, що є складною організаційною системою. Виходячи з позицій системного підходу, проблему якості освіти необхідно розглядати комплексно, з урахуванням зовнішніх впливів та внутрішніх процесів. До зовнішніх впливів необхідно віднести: демографічну ситуацію, якісний рівень життя, рівний доступ до освіти, наявність потреби у фахівцях відповідної кваліфікації тощо. Серед внутрішніх чинників вагоме місце посідають: мета і зміст освіти; інноваційні технології навчання; якісний рівень абітурієнтів; професійна спрямованість та рівень навчальної успішності студентів; якісний рівень професорсько-викладацького складу; навчально-методичне, інформаційне, матеріально-технічне забезпечення навчально-виховного процесу; мотивація всіх учасників педагогічного процесу тощо.

Розглянемо підходи різних дослідників до визначення чинників якості освіти. На думку Кузьміної Н.В., єдиним критерієм якості освітнього закладу є розвиток у його випускників (у всіх або абсолютної більшості) творчої здатності до продовження освіти і самоосвіти в новому освітньому або професійному середовищі [9: 15]. Основними об'єктивними чинниками якості освіти є:

- кількість зарахованих, випущених, відрахованих;
- рівень навчальної успішності студентів упродовж періоду навчання;
- кількість і якість захищених дипломних робіт;
- кількість кандидатів і докторів наук, які працюють на конкретних кафедрах;
- наукова продуктивність викладачів: участь в конференціях, кількість опублікованих тез, наукових статей, посібників, монографій;
- інформаційне забезпечення освітнього процесу: кількість навчальних посібників, авторами яких є викладачі кафедр і факультетів;
- участь у науково-дослідній роботі студентів: кількість і якість опублікованих тез, отриманих грамот і премій;
- організація міждисциплінарних комплексних досліджень за участі викладачів різних рангів, аспірантів, студентів, оформлення результатів досліджень в спільних публікаціях [9: 39].

В.М.Ніколаєвський характеризуючи соціологічну освіту, визначає складові, що забезпечують її якість:

- професійна підготовка викладачів, їхні особистісні якості (порядність, відповідальність, принциповість, толерантність тощо);
- методичне забезпечення навчального процесу (навчальні посібники, методичні розробки та ін.);
- наявність системи контролю й оцінки викладання рівня знань студентів, адекватної сучасним вимогам;
- застосування сучасних освітніх технологій (активних методів навчання, ТСО, Інтернет-технології та ін.);
- залученість викладачів і студентів до науково-дослідницької діяльності;
- відповідність програм навчальних дисциплін сучасним вимогам;
- контакти з провідними зарубіжними фахівцями;
- матеріально-технічне забезпечення навчального процесу;
- забезпеченість науковою літературою, що відповідає сучасним вимогам;
- використання матеріалів досліджень;
- спрямованість викладання на формування соціальних якостей сучасного фахівця;
- стимулювання самостійної роботи студентів [13: 2].

Звертаючись до питань реалій та перспектив сучасної освіти, О.Ельбрехт складовими якості освіти визначає:

- якість викладацького складу, його здатність і готовність перебудувати свою роботу відповідно до змінних вимог, що потребує неперервного навчання

викладачів, підвищення їхнього соціального статусу, посилення соціальної захищеності;

- якість підготовки студентів, їхня готовність до отримання саме якісних знань, що пов'язано з диверсифікацією освітніх програм, удосконаленням системи добору студентів у ВНЗ;
- вироблення відповідної культури оцінювання і самооцінювання знань, формування загальної культури учасників освітнього процесу;
- якість педагогічних технологій у конкретному ВНЗ, що передбачає не лише якість застосування форм, методів, засобів навчання, а й їх адекватність майбутній професійній діяльності випускника та спроможність формувати нові якості особистості, які стають актуальними;
- якість систем управління закладами освіти; застосування організаційних, науково-методичних, кадрових заходів, спрямованих на підтримку стабільного функціонування і розвиток цих систем із метою вироблення необхідного рівня властивостей, насамперед здатності швидко реагувати на зміни в навколишньому середовищі [5: 83].

Качалов В.А. систематизувавши фактори, що впливають на якість освіти, згрупував їх у три групи, а саме:

1. Якість суб'єкта отримання освітніх послуг (абітурієнта, студента, слухача, аспіранта).
2. Якість об'єкта надання освітніх послуг (школи, середнього спеціального закладу, ВНЗ), в т.ч.:
 - 2.1. Якість управління (призначення, цілі, принципи, методи, структури, організація планування).
 - 2.2. Якість проекту послуг, що надаються (структура і зміст програм навчання).
 - 2.3. Якість ресурсного забезпечення процесу надання послуг:
 - матеріально-технічного (навчальні аудиторії і лабораторії, обладнання, матеріали);
 - методичного (навчальна література, посібники, збірники задач, макети, тренажери);
 - кадрового (професорсько-викладацький і допоміжний персонал);
 - фінансового тощо.
3. Якість процесу надання освітніх послуг, у т.ч.:
 - 3.1. Якість організації і реалізації технологій надання освітніх послуг (структура взаємодії суб'єктів, форма і зміст освітніх процесів, мотиваційні фактори).
 - 3.2. Якість контролю за процесом надання освітніх послуг.
 - 3.3. Якість контролю результатів надання освітніх послуг.

Усі визначені фактори відносяться до певної стадії життєвого циклу надання будь-якої послуги. Тому питання про те, що впливає на якість освітньої послуги, зводиться фактично до того, які із стадій життєвого циклу послуги впливають на її якість [8: 29-30].

Поняття “якість” включає комплекс показників: оволодіння системою знань, умінь і навиків, вміння використовувати їх в майбутній науковій та професійній діяльності [15: 17]. Вона – той нормативний рівень, якому повинна відповідати “продукція” галузі освіти. Такий підхід орієнтує на оцінювання діяльності за кінцевими результатами, тобто в категорії якості втілюється соціальне замовлення на навчально-виховну діяльність [6: 27]. Але постає питання: чи достатнім є нормативний рівень знань, умінь, навичок для споживачів (установ, організацій, підприємств) в умовах динамічного поступу суспільства? Сьогодні цей рівень достатній, завтра він не відповідає запитам суспільства. Тому при розробці державних стандартів вищої освіти необхідно виважено підходити до окреслення довгострокових освітніх результатів, які визначатимуть логіку відбору системи знань, що, в свою чергу, забезпечуватимуть здатність та вміння випускників вищих навчальних закладів вирішувати завдання професійної діяльності, розв'язувати соціальні проблеми. Актуальним є не лише

питання змісту знань, але й управління процесом засвоєння знань, формування здатності особистості до самореалізації та саморозвитку, що можливе за умови особистісно орієнтованої освіти.

Якість освіти визначається не освітнім закладом, а споживачем, тобто роботодавцем, а в кінцевому результаті – суспільством. У ході виконання виробничих функцій в певній галузі діяльності колишній студент демонструє свої знання, вміння і навички, здатність приймати рішення у нестандартних ситуаціях, ефективність яких і свідчить про якість освітніх послуг вищого навчального закладу, випускником якого він є. Класик світового менеджменту П.Друкер зауважив: “реальні результати діяльності будь-якого підприємства проявляються лише за межами цього підприємства. Результат діяльності будь-якої компанії – задоволений споживач... Результат діяльності навчального закладу – людина, яка чогось навчилася і здатна застосувати отримані знання на практиці” [3: 30]. Завдяки партнерським стосункам “вищий навчальний заклад – роботодавець” відбувається зворотній зв’язок (принцип зворотнього зв’язку є фундаментальним принципом системи управління) – інформаційний процес, який дозволяє роботодавцю – замовнику підтвердити якість освітніх послуг відповідного навчального закладу, а навчальному закладу – відповідність запланованих цілей реальному результату.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Аналіз наукових праць вітчизняних та зарубіжних дослідників з проблеми якості освіти дозволив зробити такі висновки:

- якість – категорія філософська;
- якість – універсальне поняття: поняття, яке властиве діяльності, що спрямована на результат незалежно від галузі (освіта, наука, культура, медицина, виробництво тощо).
- якість освіти – поняття динамічне, залежне від динаміки розвитку суспільства, науково-технічного прогресу, інформаційної насиченості тощо;
- якість освіти – поняття, що відображає різні аспекти освітнього процесу;
- якість освіти – системне поняття, що дозволяє розглядати освітній заклад як складну організаційну систему з внутрішніми процесами та зовнішніми впливами;
- якість освіти – інтегральний результат багатьох чинників, єдність взаємопов’язаних між собою підсистем: якості умов, якості процесу, якості результату.

Системне дослідження якості освіти потребує визначення процедур і показників її оцінювання, постійного моніторингу, розробки й впровадження ефективних систем управління якістю.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Афанасьев В.Г. Системность и общество. – М.: Политиздат, 1980. – 368 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т.Бусел. – К.: Ірпінь: ВТФ “Перун”, 2004. – 1440 с.
3. Друкер, Питер Ф. Энциклопедия менеджмента: Пер. с англ. – М.: Издательский дом “Вильямс”, 2004. – 432 с.
4. ДСТУ ISO 9000-2001: Системи управління якістю. Основні положення та словник. – К.: Держстандарт України, 2001. – Режим доступу: www.guds.gov.ua/cjntrol/uk/publisch/
5. Ельбрехт О. До питання реалій і перспектив сучасної освіти // Освіта і управління, 2005. – Т.8, №2. – С.84.
6. Есаулов А.О. Контроль навчальних досягнень студентів (теоретико-методичний аспект). – К.: Національний аграрний університет, 2005. – 148 с.
7. Закон України “Про вищу освіту” / Вища освіта в Україні. Нормативно-правове регулювання / За заг. ред. Л.М. Горбунової, М.Ф. Степка. – К.: ФОРУМ, 2006. – 1616 с.
8. Качалов В.А. Стандарты ИСО 9000 и проблемы управления качеством в вузах (записки менеджера качества). – М.: ИздАТ, 2001. – 128 с.
9. Кузьмина Н.В. Акмеологическое повышение качества подготовки специалистов образования. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – 144 с.

10. Ляшенко О. Стратегія якості як основа освітньої політики країн світу. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / За заг.ред. О.І.Локшиної. – К.: К.І.С., 2004. – 128 с.
11. Моніторинг стандартів освіти / За ред.Альберта Тайджмана і Т.Невілла Послтвейта. – Львів: Літопис, 2003. – 328 с.
12. Національна доктрина розвитку освіти / Вища освіта в Україні. Нормативно-правове регулювання / За заг. ред. Л.М. Горбунової, М.Ф. Степка. – К.: ФОРУМ, 2006. – 1616 с.
13. Ніколаєвський В.М. Соціологічна освіта в Україні: критерії та основні стратегії досягнення якості. – Режим доступу: http://www.sociology.kharkov.ua/docs/chten_01/nisk.doc.
14. Ніколаєнко С.Н. Забезпечення якості вищої освіти – важлива умова інноваційного розвитку держави і суспільства // Освіта України. – 27 лютого 2007 р. – №16-17 (805). – 24 с.
15. Одерій Л.П. Основи системи контролю якості навчання: Навчальний посібник. – К.: ІСДО, 1995. – 132 с.
16. Філософський словник / За ред. В.І. Шинкарука. – 2.вид., перероб. і доп. – К.: Голов.ред.УРЕ, 1986. – 800 с.
17. Якунин В.А. Педагогическая психология: Учеб.пособие / Европ.ин-т експерт. – С-Пб.: Изд-во Михайлова В.А.: Изд-во “Полиус”, 1998. – 639 с.
18. Образование для инновационных обществ в XXI веке. Офіційний сайт. Президент Росії. – Режим доступу: http://kremlin.ru/interdocs/2006/07/16/1744_type_72067_108823.shtml.

УДК 37.013.74

Є.В. Громов

ТЕХНІЧНА ОСВІТА В ПОЛЬЩІ У ХІХ СТОЛІТТІ

У статті розглядаються питання розвитку системи професійної технічної освіти Польщі у ХІХ столітті, її залежність від соціально-політичних змін у державі.

The article is devoted to the matter of rise and development of Polish vocational technical educational system in the XIX century and its dependence on social and political changes in the country.

Дев'ятнадцяте століття в Європі було століттям пари та електрики: парові машини, кокс у металургії, прокат сталі, початок масового виробництва – все це зумовило появу потреби в теоретично-наукових знаннях, що роз'яснювали сам процес виробництва. Обов'язковою стала теоретична підготовка фахівців з невід'ємним стажуванням у майстрів. Традиційна гуманістична освіта та торуюча собі шлях професійна освіта уособили в собі дві антагоністичні концепції освіти. Між прихильниками обох концепцій точилися завзяті суперечки, які дійшли своєї кульмінації у ХІХ сторіччі. Представники гуманістичного напрямку закидали своїм опонентам обвинувачення в обмеженому утилітаризмі, що є негідний людини. Прихильники професійної освіти, у свою чергу, визначали гуманістичну освіту як життєво безплідну, доступну виключно привілейованим класам [3: 29].

У даній статті ми поставили за мету висвітлити питання розвитку системи професійної технічної освіти Польщі у ХІХ столітті, її залежність від соціально-політичних змін у державі.

На початку ХІХ сторіччя одним із чинників, які сприяли розвитку промисловості, була протекційна політика влади Царства Польського щодо заохочення іноземних промисловців до поселення на польських землях через надання їм пільг, привілей та державних позик. Швидка розбудова міст сприяла розвитку промисловості, а успіхи індустріалізації, в свою чергу, появи нового суспільного класу – буржуазії. Одночасно почав зароджуватися робітничий клас, що формувався переважно із зубожілих селян та ремісників. Кадровий потенціал кваліфікованих фахівців, що були зайняті у промисловості, майже повністю складався з іммігрантів з Пруссії, Саксонії та Чехії. Однак у зв'язку із зростаючими

темпами розвитку промисловості в країні, виникла гостра потреба у вітчизняних фахівцях, які могли б ефективно працювати у будівництві, комунікації, гірничій справі або в інших промислових галузях. Рішенням уряду іноземні промисловці були зобов'язані сприяти фаховому вдосконаленню місцевих працівників, переважно молоді. Поступово зароджувалась система професійної освіти країни, головними ініціаторами якої були провідні державні діячі – Станіслав Потоцький, голова Сенату Царства Польського, Раймунд Рембелінський, голова Комісії воєводства Мазовецького, Станіслав Сташиц, видатний польський освітянин, публіцист і філософ. Власне Сташиц і був головним автором плану організації та розвитку професійної освіти в Царстві Польському, що був затверджений у 1816 році Урядовою Комісією з Релігійних Питань та Публічної Освіти (Komisja Rządowa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego) [2: 58]. Сутність плану полягала в тому, що при університетах почали виокремлюватися школи (які згодом стали називати колегіями або інститутами), які мали політехнічну або спеціальну професійну спрямованість, наприклад, сільськогосподарський, архітектурний або промисловий інститутути. Трохи пізніше виникли вищі школи торгового, медичного, технічного спрямування. Таким чином, у період з 1816 по 1830 роки були створені: Академічно-гірнична школа в Кельце (Szkoła Akademiczno-Górnicza, 1816), Школа Будівництва та Землеустрою (Szkoła Budownictwa i Miernictwa, 1817), Школа Ліництва (Szkoła Leśna, 1818) та Школа Цивільної Інженерії Доріг та Мостів (Szkoła Inżynierii Cywilnej Dróg i Mostów, 1823) при Варшавському університеті, Агрономічний Інститут в Маримонці (Instytut Agronomiczny, 1820), Підготовча Технічна Школа в Варшаві (Szkoła Przygotowawczą do Instytutu Politechnicznego, 1826). Технічні та сільськогосподарські науки також широко вивчалися в університеті у Вільно та Волинському гімназії (м. Кременець).

Особливої уваги заслугове створена у 1816 році Келецька Академічно-гірнична школа (Szkoła Akademiczno-Górnicza w Kielcach), що вважається **першим польським вищим технічним** навчальним закладом. Великий вклад у становлення цього закладу зробив Станіслав Сташиц, якій був не тільки головним ініціатором створення школи, а й сформулював її профіль діяльності та організаційне підпорядкування. Головними завданнями школи були, по-перше, підготовка фахових керівних кадрів для промислових закладів у гірничій та металургійній галузях, а, по-друге, створення умов для науково-дослідної роботи викладачів закладу, результати якої сприяли б модернізації національної промисловості. Створення школи було важливим елементом довгострокової програми розвитку гірничої та металургійної промисловості Польщі. Головною проблемою, яку мали вирішувати засновники школи, була нестача висококваліфікованих викладачів у гірничо-металургійній галузі: вітчизняних фахівців було мало, отже, для читання курсів математики, гірничого машинознавства, гірничої інженерії, хімії та металургії доводилось запрошувати професорів із закордону, головним чином із Саксонії. Це дало змогу включити до навчальної програми школи 14 фундаментальних та фахових дисциплін. Спочатку навчання проводилось німецькою мовою, за винятком мінералогії та геології, що викладалися польським професором. Однак згодом викладання стало проводитись польською мовою, що стало результатом поступової полонізації закордонних фахівців і їхньої асиміляції до нового середовища. Навчання в школі тривало три роки, окрім того найбільш успішні студенти могли за бажанням продовжити навчання ще на рік. Навчалися у дві зміни, загалом вісім годин на день, один день на тиждень був вільний від занять і призначався для відвідування копалень та фабрик. Наприкінці кожного навчального року, після складання іспитів, студенти виїжджали на практичні заняття до промислових підприємств, а по закінченні школи найбільш здібні випускники проходили стажування за кордоном.

Келецька Академічно-гірнична школа пропрацювала десять років, поки у грудні 1826 року (після смерті Станіслава Сташица) не було прийняте рішення про її розформування. Увесь науковий статок школи (бібліотека, спеціалізований мінералогічний кабінет з чудовою колекцією зразків, збір наукових праць) було перенесено до Варшавського університету. За такий короткий термін школу закінчила відносно невелика кількість слухачів (41), але це

були кваліфіковані фахівці, що згодом мали неабиякий вплив на розвиток регіональної промисловості XIX століття.

Після жорстокого придушення царем Миколою I грудневого повстання 1825 року в Росії почалися політичні репресії, які торкнулася і тієї частини Польщі, що входила до Російської імперії. Почалися порушення конституції, обмеження діяльності польського сейму, утиски національних свобод. Важливий вплив на настрої у польському суспільстві мали революційні події 1830 року у Франції та Бельгії. У листопаді 1830 року в Варшаві почалося повстання, яке охопило Царство Польське і частину Волині, але у травні 1831 року воно також було придушене. Поразка повстання призупинила реформаторську діяльність на території країни. Був виданий маніфест “Про новий порядок управління і освіти Царства Польського” від 14 лютого 1832 року, що різко обмежив самостійність Польщі: було ліквідовано польський сейм та польські окремі військові сили, а Царство Польське було проголошено невід’ємною частиною Російської імперії. У 1839 році було ліквідовано окреме відомство з питань просвітництва і освіти, закритий Варшавський університет та “Товариство друзів науки”. Були ліквідовані усі створені до 1830 року професійні навчальні заклади. Із закриттям Варшавського університету були ліквідовані усі існуючі при ньому вище згадані професійні школи, тому функцію осередків професійної технічної підготовки молоді було покладено на гімназії, кількість яких також помітно зменшилась. Багато діячів національної просвіти були вимушені емігрувати з країни, а новий митний тариф, що був введений російським урядом, призвів до різкого спаду виробництва у польській промисловості.

У 1833 році був затверджений новий (тимчасовий) шкільний устав, згідно якого вводився новий тип семирічних гімназій, в яких, починаючи з шостого класу, відбувалося розділення на два відділи: філологічний та технічний. Технічні відділи мали замінити розформовані технічні навчальні заклади: в них викладали технічну механіку, загальну та органічну хімію, технологію та економіку. Згідно цього ж уставу затверджувалось створення елементарних шкіл як навчальних закладів, призначених для освіти нижчих верств населення, та окружних (повітових) шкіл для представників середнього класу. Згідно шкільного уставу 1840 року окружні (повітові) школи поділялися на дві категорії: філологічні школи, що в подальшому мали готувати молодь до вищих класів гімназій, та реальні школи із закінченим курсом навчання, що готували своїх випускників виключно до практичної діяльності [2: 59].

Таким чином, за браком технічних шкіл підготовка спеціалістів для промисловості носила розрізнений і безсистемний характер, що, зрозуміло, негативно відбивалось на якості освіти. Як правило, навчання здійснювалось за допомогою курсів, що організовувались безпосередньо на підприємствах для власних робітників. Ситуація дещо поліпшилась після відкриття у 1841 році Варшавського реального гімназіуму, що в деякій мірі перейняв на себе функції бувшого технічного відділення Варшавського університету. Через чотири роки в Кельце була відкрита реальна школа гірничого спрямування – семикласний середній навчальний заклад з дворічним терміном навчання у сьомому класі, що відводився виключно на практичні заняття. Студенти школи отримували ґрунтовні знання з точних наук, а також непогано орієнтувались в питаннях технічно-практичного характеру. У 1845-1846 роках були відкриті дві вищі реальні школи в Кельце і Калуші, а також шість повітових реальних шкіл у Влоцлавку, Маріамполі, Плоцку, Радомі, Любліні та Лодзі. Дві останні школи мали спеціалізоване технічне спрямування. Загальна кількість студентів, що займалися у реальних школах у 1845 році складала 344 особи [2: 60].

У 1850 році був опрацьований новий план організації шкільництва в Царстві Польському. В межах цього плану вищі реальні школи мали бути реорганізовані у школи чітко визначеного професійного спрямування. Випускники тих шкіл не могли бути прийняті до управлінських закладів, а допускалися тільки до професійної праці, що відповідала їх кваліфікації. Окрім того, повітові реальні школи мали бути замінені на професійні школи нижчого рівня.

Ліквідація у 1851 році митного кордону між Царством Польським та Росією дала новий потужний поштовх розвитку польської національної промисловості. З цього часу починається поступове відродження системи вищої технічної освіти країни. В 1852 році відбувається реорганізація Варшавського реального гімназіуму у напрямку надання йому характеру технічного інституту (відкрито два відділення: механічне та хімічне). Через десять років був відроджений ще один вищий професійний технічний навчальний заклад: на базі колишнього Агрономічного інституту був організований Політехнічний і Сільськогосподарсько-лісний інститут у м. Пулави (Instytut Politechniczny i Rolniczo-Leśny w Puławach), в якому серед інших були відкриті механічне, хімічно-гірниче відділення, а також відділення цивільної інженерії [2: 62].

Однак тільки-но розпочате відродження знову зазнало тяжкого удару після поразки повстання 1863-1864 років: репресії, що відбувалися по всій країні, торкнулися і освітньої галузі. Вони спричинили закриття або реорганізацію багатьох професійних навчальних закладів усіх рівнів, студенти яких приймали активну участь у національно-визвольному русі. Олександр Велепольський, який очолював царську адміністрацію в Царстві Польському, у 1864 році ініціював низку реформ, що привели до погіршення становища професійної освіти у країні: існуючі заклади закривались, а з відкриттям нових царська влада не квапилась. Так у 1869 році були закриті Головна Варшавська Школа, Пулавський Політехнічний інститут, а також усі повітові школи. У тому ж році в Лодзі замість запропонованого до відкриття Політехнічного інституту була відкрита лише Вища Ремісна Школа. Противником відкриття інституту був царський міністр освіти граф Дмитро Толстой, який переконав царя в тому, що мешканці міста зайняті, головним чином, у ткацькому виробництві та їхні діти взагалі не потребують вищої освіти. До того ж, в період 1869-1885 років відбувалося поступове витіснення польської мови з системи освіти, яке звелось до того, що у 1885 році їй було відведено місце мови “додаткової та необов’язкової”.

У той самий час в Австро-Угорській імперії почався процес реформування політехнічних інститутів у вищі технічні школи: Прага (1863 р.), Грац (1864 р.), Відень (1865 р.), Брно (1867 р.). У Галіції це були технічний інститут у Кракові (1834 р.) та Технічна академія у Львові (1844 р.) [3: 30].

Стрімкий розвиток системи залізничного сполучення у 60-х та 70-х роках ХІХ століття привів до збільшення попиту на кваліфікованих працівників. У 1873 році при Варшавсько-Віденській залізниці була створена інструкційна майстерня, в якій окрім практичних занять викладалися теоретичні технічні дисципліни. За два роки почали відкриватися технічні школи при Варшавсько-Віденській, Варшавсько-Тереспольській та Надвісянській залізницях. Це були професійні технічні навчальні заклади середнього рівня, в яких викладалися елементарна фізика, математика, креслення, механіка, будова залізничних машин та технологія залізничного виробництва [2: 64].

Особливе місце займала справа практичного навчання жінок. До другої половини ХІХ століття освітнє керівництво країни не надавало належної уваги питанню професійної підготовки жінок, тому контингент професійних навчальних закладів усіх типів та рівнів стовідсотково складався з хлопців. Починаючи з 1869 року, ситуація почала поступово змінюватись. В цьому році у Варшаві відкрився Рукодільно-Промисловий заклад для дівчат (Zakład Rękodzielniczo-Przemysłowy dla Kobiet) – перша жіноча школа з професійним спрямуванням. У школі навчали кресленню, бухгалтерській та друкарській справі. Незабаром були відкриті ще декілька подібних навчальних закладів у Варшаві, Калуші, Любліні, Плоцку, Радомі та Влоцлавку. Одночасно із ремісними навчальними закладами почали відкриватись жіночі господарські школи, в яких зокрема проводилась підготовка кваліфікованих швачок [2: 66]. Зрозуміло, що до ремісних та господарчих шкіл йшли переважно представниці нижчих та середніх верств населення, дівчата ж з міщанських та шляхетських родин поступово стали виявляти зацікавленість до вищих навчальних закладів. Але на той час існувала заборона щодо вступу жінок до Варшавського університету.

Не останню роль у справі підготовки кваліфікованих технічних кадрів відігравали різноманітні технічні товариства, що почали з'являтися в Європі ще на початку XIX століття (Англія, 1818 р. – Society of Civil Engineers, Німеччина, 1840 р. – Deutsche Gesellschaft für Ingenieur). Першим польським технічним товариством вважається створене у березні 1835 року “Польське політехнічне товариство” у Парижі (Towarzystwo Politechniczne Polskie). Проте на польських землях перша спроба створення технічного товариства відбулася лише наприкінці 1862 року. За ініціативи львівських науковців-інженерів німецького походження було проголошено створення “Товариства культивування та розповсюдження технічних, промислових та природничих знань” (Towarzystwo dla Pielęgowania i Rozpowszechniania Wiadomości Technicznych, Przemysłowych i Przyrodniczych) [1: 90]. Фундація, що була створена повністю на кшталт німецького інженерного товариства, пропрацювала недовго і не дуже успішно (1867-1879 рр.). Серед причин, через які діяльність товариства виявилась доволі неефективною, були зокрема емансипаційні тенденції формуючогося у Львові польського технічного середовища (товариство було не стільки польським, скільки німецьким науковим об'єднанням) та вузькопрофесійне (суто інженерне) спрямування діяльності товариства. У той час суспільство вже потребувало створення польських національних наукових товариств, завданням яких було б не тільки висвітлювання інтересів окремих професійних груп, а й, головне, підтримка загального розвитку технічних наук та технічної освіти країни.

Ідея створення нових, саме польських наукових технічних товариств, втілилась у заснування у березні 1877 року на базі Львівської Технічної академії “Товариства дипломованих техніків” (Towarzystwo Ukończonych Techników) та в травні 1877 року на базі Краківського техніко-промислового інституту “Краківського технічного товариства” (Krakowskie Towarzystwo Techniczne). Обидва товариства, що об'єднували як дипломованих фахівців, так і осіб, що тільки отримували технічну освіту, мали за мету як стимулювання і підтримування інтересу до фахових дисциплін, так і популяризацію технічних наук як таких. Крім того товариствами видавалися такі періодичні видання як “Технічний журнал” (Львів) та “Журнал Краківського технічного товариства” (Краків) [1: 102].

У 1880-х та 1890-х роках професійна освіта в Царстві Польському увійшла до нової фази розвитку, проявом якої стало затвердження нових законів про промислові (1888 р.) та торгівельні (1896 р.) училища. Згідно закону про промислові училища в країні передбачалося три типи промислових училищ: середні технічні училища з чотирирічним курсом навчання, нижчі технічні та ремісні училища з трирічним курсом навчання (виключення складала тільки ткацькі та ливарні училища, для яких був передбачений тільки дворічний термін навчання). Середні та нижчі училища додатково поділялися на механічні, хімічні та будівельні. Випускники середніх технічних училищ одразу отримували дипломи техніків, проте випускники нижчих училищ могли отримати такі дипломи тільки після закінчення дворічного терміну роботи на промисловому підприємстві. Основним завданням ремісних училищ була виключно професійна підготовка майбутніх робітників, тому випускникам цих навчальних закладів не присвоювали ніяких кваліфікаційних титулів. У 1889 році Міністерство освіти Росії звернулося до куратора Варшавського освітнього округу Олександра Апухтіна із дорученням щодо підготовки плану організації професійних шкіл у Царстві Польському. Куратор запропонував відкрити 15 професійних шкіл із загальним річним бюджетом 311 тисяч 379 карбованців. Задля реалізації цього плану були зокрема відкриті: технічна школа в Дамброві Гурничій (1889, гірнича справа та металургія), приватна технічна школа Вавельберга у Варшаві (1895, фундаментальні та технічні дисципліни), технічна школа Швесімського у Варшаві (1896, будівельна справа, механіка, хімія), технічна школа в Лодзі (1899, механічні та хімічні дисципліни, ткацька справа), а також дві нижчі залізничні школи, що підпорядковувались Міністерству сполучень. Проте план організації професійних шкіл, що мав головною метою збільшення кількості працівників безпосередньо для виробничої діяльності, не змінив ситуації в цілому, так як і надалі більшість дітей представників середніх верств населення прагнули вступати до вищих професійних

навчальних закладів. У результаті чималих зусиль польських освітян у 1898 році розпочалися заняття у Варшавській політехніці, на відкриття якої було зібрано майже три з половиною мільйони карбованців пожертв громадян. Народження нового вищого технічного навчального закладу було визначною подією не тільки для промисловості, а й для професійної освіти країни. Станом на 1903 рік у чотирьох відділеннях політехніки (механічному, інженерсько-будівничому, хімічному та гірничому) навчалися 644 студенти.

Виходячи з усього вище зазначеного, можна зробити висновок, що для становлення професійної технічної освіти країни доленосною стала перша чверть XIX століття, коли почалося відродження польського господарства та промисловості, освітні реформи. Саме завдяки реалізації плану Станіслава Сташица щодо організації та розвитку професійної освіти в Царстві Польському почалося виокремлення навчальних закладів, що мали політехнічну або спеціальну професійну спрямованість. Таким чином, почалася системна підготовка вітчизняних кваліфікованих працівників для основних галузей промисловості країни (гірничо-видобувної, металургійної, будівельної), що згодом дозволило обмежити залучення іноземних спеціалістів. А відкриття у 1816 році першого вищого технічного навчального закладу дозволило не тільки готувати фахові керівні кадри для промислових закладів у гірничо-видобувній та металургійній галузях, а й створити умови для науково-дослідної роботи, результати якої сприяли модернізації національної промисловості.

Відміна митного кордону з Росією у 1851 році та реформи 1864 року, головною з яких була остаточна ліквідація кріпосного права у Царстві Польському, стали в історії країни рубежем, що визначив остаточну заміну феодального суспільного устрою капіталістичним та початок інтенсивного розвитку промисловості та господарства. Однак, з огляду на загальний стан системи професійної технічної освіти країни у другій половині XIX століття можна зробити висновок, що влада Російської імперії не приділяла належної уваги проблемі задоволення кадрових потреб для польської промисловості, тому рівень професійної освіти в Царстві Польським був значно нижчим порівняно із сусідніми державами, а майже єдиним центром професійних шкіл була Варшава. У тій частині Польщі, яка у ті часи входила до складу Австро-Угорської імперії, ситуація виглядала дещо краще, але і там професійні навчальні заклади усіх рівнів були зосереджені здебільшого у Львові та Кракові. Крім того, представники технічної та освітянської польської громади мали долати постійний опір з боку імперської влади, що проводила політику примусової русифікації та германізації на відповідних підлеглих територіях. Ці та інші проблеми, пов'язані з розвитком професійної технічної освіти, можуть стати предметом подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Józef Piłatowicz: Technicy Lwowa i Krakowa wobec perspektywy odzyskania przez Polskę niepodległości // Kwart. Hist. Nauki. – 1999. – Nr 3-4, s. 89-108.
2. Marek Przybyszewski: Kształcenie dla potrzeb gospodarki na ziemiach polskich w XIX w. // IBH. – 1999. – №3. – s. 58-69.
3. Waclaw Dziewulski: Kartki z historii szkolnictwa technicznego // Pismo pracowników i studentow Politechniki Gdanskiej. – 1997. – №7. – s. 29-32.

УДК 373.1: 140.8

В.В. Кузьменко

ІСТОРИЧНИЙ РОЗВИТОК ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ В ОСВІТІ ЯК ЧИННИК ЗМІН У ФОРМУВАННІ НАУКОВОЇ КАРТИНИ СВІТУ ШКОЛЯРІВ

У статті аналізується історія використання в освітніх закладах інтеграційних зв'язків та їх вплив на формування в учнів наукової картини світу. Показано, що інтеграція

надає можливість шкільним дисциплінам і кожному окремому предмету функціонувати як цілісна освітня система та формувати інтегровану наукову картину світу.

In article the history of using of integration communications and their influence at pupils' formation of a scientific picture of the world in educational institutions are analyzed. It is shown, that integration gives the chance to school disciplines and each separate subject to function as a complete educational system and to form the integrated scientific picture of the world.

Оновлення суспільства, яке відбувається на сучасному етапі, виділяє як першочергове завдання – формування у підростаючого покоління наукової картини світу. На важливість даного завдання вказує й Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, де у розділі “Мета, пріоритети і принципи розвитку освіти” сказано, що система освіти має забезпечувати “формування у дітей і молоді цілісної наукової картини світу і сучасного світогляду”.

Певний досвід із формування в учнів наукової картини світу в історії педагогіки уже надбано. Для вирішення цієї проблеми в різні періоди розвитку освіти застосовували різноманітні засоби, форми і методи. Одним із ефективних напрямків розв’язання даної проблеми є широке застосування у навчально-виховному процесі школи інтеграційних зв’язків.

Проблемі формування наукової картини світу останнім часом приділяється значна увага у працях С. У. Гончаренка, В. Р. Ільченко, Н. В. Нетребко, В. І. Сисоєнко та ін., а інтеграції посвятили свої дослідження Р. С. Гуревич, І. М. Козловська, В. К. Сидоренко та ін.

Разом з тим проблемі формування наукової картини світу засобами інтеграції в історії педагогічної думки належної уваги не приділялось. Тому метою даної статті є аналіз використання інтеграційних процесів у історичному розвитку навчально-виховного процесу освітніх закладів як засобу формування в учнів наукової картини світу.

Терміни “інтеграція” та “диференціація” з’явилися ще в XVII столітті. У той час їх використовували лише в математиці. Пізніше ці поняття почали застосовуватися в психології, фізіології, біології та інших науках, але широке їх використання почалося лише з середини XX століття.

Недивлячись на те, що у зарубіжній та вітчизняній літературі є чимало наукових робіт, які розглядають проблеми інтеграції та диференціації, однозначного визначення понять “інтеграція” та “диференціація” не існує. Наприклад, на сучасному етапі інтеграційні процеси в науці, на виробництві та в суспільстві в цілому набули надзвичайно широкого розмаху і тому поняття “інтеграція” використовується в математичних, природничих, соціальних, педагогічних, психологічних та інших науках, але в кожному конкретному випадку воно має свої відмінності чи уточнення. Так, інтеграцію розуміють і як стан взаємозв’язків окремих диференційованих частин та функцій системи, організму в єдине ціле, і як процес, який веде до такого стану.

Інтеграційний механізм надає можливість як всім навчальним дисциплінам, так і кожному навчальному предмету, який складається із багатьох тем і розділів, функціонувати як цілісна освітня система. Тому значна кількість видатних педагогів розглядали інтеграцію як основу для формування цілісних уявлень про оточуючий світ.

Великий вітчизняний педагог К. Ушинський у своїй роботі “Людина як предмет виховання” висловлював ідеї інтегративного підходу до навчання. Він пропонував озброювати учнів знаннями основних законів людської природи. Зокрема, у своїй статті “Педагогічна подорож до Швейцарії” педагог підкреслює велике значення інтегрованих курсів для формування світогляду. Вчений пише, що він давно мріяв про такий предмет і коли побачив його в елементарних класах секундарної школи Фреліха, то дуже здивувався. К. Ушинський описує, що тут викладається курс “Heimats – Kunde” в якому сполучаються географія, історія (загальна й вітчизняна) та природні науки, але “центрального предметом служить географія: природничі науки дають їй матеріал, а історія на них будується” [5: 72].

Із позицій сьогодення можна зробити висновок, що викладання такого інтегрованого курсу носило досить складний характер, бо з'єднати всі вказані знання з перерахованих наук, досить складно. На це звертав свою увагу і К.Ушинський. Він пише: "...однак те, що я знайшов, не цілком мене задовольнило: видно хороший початок, але до досконалості ще далеко. Багато треба педагогічної праці над усіма трьома предметами, щоб сполучити їх в одну науку світу", робить висновок, що це тільки початок у педагогічній практиці, і висловлює сподівання, що в подальшому досвід і педагогічна наука завершать цю справу [5: 72].

У другій половині ХХ століття інтегруючі курси у навчанні досить широко почали використовувати за кордоном. Аналіз літературних джерел показує, що інтегративні курси гуманітарних та природничих дисциплін були поширені у більшості країн світу. Зустрічаються вони і сьогодні. Наприклад, ще з 50-тих років у США почали викладати інтегрований курс "Соціальні науки", в якому розглядаються проблеми пов'язані з вивченням суспільства, ролі і місця в ньому конкретної особистості. Об'єктом інтегрованого предмета "Світ, який створила людина" є техносфера і діяльність людини. Інтегрований курс "Математика" допомагає створити у людини узагальнену і абстрактну картину світу (математичну картину). У США предметні програми розширюють на основі об'єднання споріднених курсів. У одній програмі поєднуються різні предмети або навколо певної теми інтегрують матеріал із різних галузей знань. Прикладом інтегрованого курсу може бути програма природничо-наукової освіти, в якій поєднані елементи фізики, хімії, біології тощо.

У Франції інтегрованим є природознавчий курс "Наука". Це загальнонауковий предмет, об'єктом пізнання якого є і нежива природа. Він не вимагає ніякої попередньої підготовки з інших дисциплін та дає розуміння сучасного стану розвитку науки про природу і демонструє взаємозв'язки природознавства з технікою, суспільством, людиною. В єдиних коледжах предмети природничо-наукового і гуманітарного циклів вивчаються в таких комплексах: "Екологічні дисципліни", "Експериментальні дисципліни", "Економічні і гуманітарні дисципліни".

У СРСР тільки в 1962 році був уведений перший інтегрований курс "Суспільствознавство".

У подальші роки деякі вчені теж звертали увагу на необхідність формування в учнів цілісної картини світу. Так, В.Сухомлинський вважав, що її можна сформувати не лише на основі отриманих знань, а й під час спостережень за оточуючим життям. Результатом цих спостережень, наприклад, були письмові роботи учнів 3-4 класів Павлівської школи на теми: "Як сходить сонце", "Роса на траві", "Радуга на небі", "Як живуть бджоли", "Як подорожує капля води" та інші [4: 5].

Історія свідчить, що для Павлівської школи характерним був постійний зв'язок навчальної роботи з життям, а її учні мали широкий кругозір, ґрунтовні, свідомі знання, неабиякі практичні вміння і навички. Такий підхід до організації навчально-виховного процесу дозволяв сформувати у вихованців школи інтегровану наукову картину світу, на базі якої успішно формувалася їхній світогляд.

Проблема інтегрованого навчання набула широкого розмаху в 60–70-ті роки ХХ століття, коли науково-технічний прогрес почав вимагати цілісних знань, пов'язаних із життям, а предметне навчання давало учням фрагментарні знання, які часто були відірваними від практичної діяльності та життя людей. Тому розпочалось упровадження в освітню систему інтегрованого навчання, яке передбачало вивчення певного питання з точки зору різних предметів. Це надавало можливість більш цілісного розуміння учнями явищ природи, законів тощо.

Із введенням інтегрованого навчання поступово почали виникати інтегровані навчальні курси, які об'єднували закони та явища навколишнього світу або давали учням комплекси знань про оточуюче середовище. Ці курси сприяли інтеграції знань та формуванню більш цілісної наукової картини світу.

У 70-80-ті роки в радянській педагогічній літературі замість терміну “комплексний підхід” починає з’являтися словосполучення “інтегративний підхід”. У цей період також зникає дисципліна “тригонометрія”, а її матеріали інтегративно ввійшли до споріднених навчальних предметів – алгебри, геометрії тощо.

Розвиток людства вимагав розвитку змісту освіти. Питання інтеграції починають широко розглядатися у зв’язку з розробкою змісту загальної середньої та вищої освіти. Проблеми змісту освіти в історії розвитку людства завжди були предметом дискусій. Це пов’язано з тим, що від змісту освіти підрастаючого покоління залежить рівень культури народу, загальний розвиток суспільства, підготовленість молоді до життя і праці тощо. Зміст освіти у школі, в першу чергу, залежить від навчального плану, а він може бути побудований як на основі окремих навчальних предметів, так і на основі об’єднання знань навколо певної ідеї (наприклад, відносно життя або окремих справ людини). Залежно від особливостей побудови змісту освіти відбувається його інтеграція.

Це важливо, бо традиційна система навчання побудована на основі предметоцентризму, і має велику кількість навчальних дисциплін, які змістовно та методологічно погано поєднанні між собою і функціонують, як окремі автономні освітні системи. Самостійність навчальних дисциплін, багатопредметність, слабкий взаємозв’язок, дублювання, породжують труднощі у формуванні в учнів цілісної картини світу, зменшують можливість використання отриманих знань на практиці.

До того ж постійно добавляти в навчальні плани нові дисципліни, або в предмети нові теми неможливо. На сьогоднішній день стає помітною безперспективність такої зміни змісту освіти. Інтенсифікація змісту та структури освіти можлива тільки за умов інтеграції навчання. З цією метою декілька споріднених дисциплін об’єднують в одну і виникає новий навчальний предмет. Або навчальні дисципліни не об’єднуються, а в середині самого предмета зливають декілька тем в одну. Таким чином, відбувається міжпредметна інтеграція або інтеграція в межах однієї навчальної дисципліни, що дозволяє за той же самий навчальний час дати значно більший обсяг знань учням, сконцентрувавши увагу школярів на засвоєнні самого вагомого для подальшого життя матеріалу.

Після засвоєння навчального матеріалу, системи наукових понять, учні отримують можливість перейти до опанування наступних, більш широких теоретичних узагальнень. Наукові поняття стають для них не тільки предметом вивчення, а й інструментом пізнання, аналізу й синтезу явищ об’єктивної реальності в процесі життєдіяльності.

Створення нових інтегрованих навчальних предметів відбувається на основі злиття декількох споріднених курсів. Це забезпечує більш цілісне формування світогляду і скорочує навантаження на учнів. Разом із цим стає можливим більш ефективне використання знань у практичній діяльності людини, в якій сформовано більш повну наукову картину світу. Тому інтеграція навчальних предметів поступово стає закономірним явищем освіти України. Сьогодні в країні діє концепція “Інтеграція змісту природничо-наукової освіти”, яка обґрунтовує формування у школярів наукової картини світу як єдиної, об’єднаної системи знань в умовах предметної побудови змісту освіти.

Процес формування наукової картини світу має бути систематичним і логічно завершеним. Саме тому в переважній більшості випадків його розпочинають з початком навчання дитини в школі. Але, як уже зазначалося, кожен шкільний предмет формує свою окрему частину наукової картини світу, а предметне викладання у загальноосвітніх навчальних закладах дає однобоке усвідомлення знань із кожної окремої дисципліни. Це, на жаль, приводить до однобокості розуміння отриманих знань, відокремленості наукових картин світу кожної науки одна від одної, бо вони вивчають тільки їм притаманні закони та процеси. Більше того, одні й ті самі процеси розглядаються різними шкільними дисциплінами тільки з позицій кожної окремої науки і тому цілісне уявлення не створюється, а залишається окремими, не з’єднаними між собою частинами. Тобто учень отримує фрагментарні знання, на базі яких дуже складно створити цілісну наукову картину світу. Разом з тим життя вимагає щоб вона була системною, узагальненою, впорядкованою,

синтезованою на основі певних принципів. Але цілісна наукова картина світу формується тільки в процесі цілеспрямованого збору фактів, законів і введені їх у логічну систему понять, знань. Тому запровадження інтегрованих навчальних предметів, курсів має особливе значення.

У другій половині ХХ століття в загальноосвітніх школах України почали використовувати різні інноваційні форми проведення навчальних занять, серед яких особливе місце посіли інтегровані уроки. Це такі заняття, в ході яких повідомляються програмні знання одночасно з декількох предметів. Інтегровані уроки може проводити як один учитель, що отримав відповідну підготовку, так і декілька вчителів одночасно. У другому випадку вчителі викладають начебто один і той самий навчальний матеріал, але кожен із позицій своєї дисципліни.

Одним із інтеграторів цілісної картини світу є трудове навчання, бо ніяке насичення предметів з основ наук прикладами з техніки не може розв'язати цієї проблеми. На кожному з таких уроків, як правило, розглядається лише один бік того чи іншого виробничого процесу, пов'язаний з темою даного предмета. Подолати проблему можна лише якщо вчителі не тільки добре знають свій предмет, а й володіють знаннями із суміжних навчальних дисциплін, здійснюють у процесі навчання міжпредметні зв'язки, пов'язують навчальний матеріал із реальним життям людей. Тільки така єдність надає можливість розкрити перед учнями наукову картину світу, показати її цілісність та вирішити питання формування наукового світогляду учнів у цілому.

Інтегрована наукова картина світу виникає тоді, коли учень добре усвідомлює, що саме він робить у процесі трудової діяльності, вбачає в ній не лише можливість прикладання фізичних зусиль, а й інтелектуальну діяльність. Тобто картина світу створюється на основі знань, які учні вже отримали, а також завдяки включенню їх у відповідну діяльність де задіяні декілька (чи більша частина) органів відчуття.

Дослідження науковців свідчать, що інтеграція знань можлива тільки за певних умов. Однією з яких умов, як підкреслює І.Козловська, є наявність інтегруючих факторів або інтеграторів. Вона справедливо підкреслює, що такими інтеграторами можуть бути: складні об'єкти пізнання, наукові ідеї та теорії, наукові та міжнаукові принципи, спільні методи дослідження, окремі науки, наукові картини світу. Інтеграція повинна ґрунтуватися на певних дидактичних положеннях. Серед них:

- наявність споріднених навчальних дисциплін та достатнього обсягу матеріалу в них;
- економічність – усунення дублювання навчального матеріалу, його концентрація;
- інтеграція декількох навчальних предметів на базі одного з них;
- супідрядність функцій навчальних курсів, що інтегруються.

З урахуванням необхідності створення інтегрованих курсів на базі об'єднання навчального матеріалу навколо провідних ключових ідей, закономірностей, процесів, які відбуваються в суспільстві, природі, науці, техніці, мистецтві тощо дослідники запропонували створити такі навчальні предмети:

- суспільство і суспільні відносини;
- природа та її основні закономірності;
- природознавство та основи техніки й технології;
- логічні та алгоритмічні процедури [2].

Запровадження таких навчальних курсів допоможе більш ефективно формувати цілісну наукову картину світу і створить можливості для використання знань у практичній діяльності. У той самий час виникає ціла низка проблем щодо викладання самих курсів, створення для них відповідних програм і підручників, підготовки вчителів до викладання цих дисциплін. Остання, без сумніву, є найбільш складною.

Важливо, наприклад, у процесі вивчення природничих наук показати учням, що природознавство відображає світ у всій його різноманітності і включає в себе різні науки – від фундаментальних до прикладних. Їх поєднанню сприяють інтеграційні процеси, завдяки

яким виникають “стикові” або “місткові” науки, де сьогодні здійснюються важливі для людини відкриття. З огляду на це можна підводити учнів до роздумів про єдність, взаємозв’язок і взаємопроникнення природничих і суспільних наук.

Рівень узагальненості в житті людини сприяє формуванню картини світу, системи життєвих цінностей, особистісних якостей, ідеалів, самоусвідомлення, самореалізації тощо, відповідає не окремому аспекту діяльності, наприклад, отриманню знань, а особистості в цілому. Отже, узагальненість, на яку має бути спрямована інтеграція шкільної освіти, є по суті системоутворюючим чинником, але вона не може бути обмежена лише інформаційними, пізнавальними межами, а обов’язково має включати особистісний аспект, який, у свою чергу, забезпечується диференціацією змісту освіти та її індивідуалізацією.

Наукові дослідження, присвячені інтеграції, показують можливості останньої у пізнанні явищ життя, у розвитку загальноосвітньої системи та інших процесах. Науковці надають великого значення як міжпредметній, так і внутрішньопредметній інтеграції. На сучасному етапі розвитку вітчизняної школи найбільш широко досліджені питання інтеграції при викладанні природничих дисциплін (фізика, хімія, математика, біологія, ботаніка, географія тощо), тоді як за радянських часів більша частина публікацій розкривала суть інтеграції з гуманітарних проблем (наприклад, формування комуністичного світогляду).

На жаль, до сьогодні вчені так і не дійшли одностайного висновку щодо сутності поняття “інтеграція”. Так, М.Берулава під нею розуміє процес і результат взаємодії окремих дисциплін чи їх циклів, які приводять до вдосконалення навчально-виховного процесу [1]. Н.Ставська трактує інтеграцію як процес обмеження та збільшення різноманітності наук за умови їх взаємовідображення [3]. І.Козловська відзначає, що інтеграція є засобом переходу певної сукупності елементів у нову якість і базується на відродженні природних, об’єктивно існуючих між елементами зв’язків [2].

Отже, розмаїття поглядів учених щодо визначення терміну “інтеграція” не означає, що одні з них вважають цей процес важливим, а інші не суттєвим. Усі вони переконані, що одним із шляхів формування у школярів узагальненої системи поглядів і переконань є широке використання в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи інтегрованих навчальних курсів. Тому за інтеграційними процесами, які лише наприкінці ХХ століття набули широкого використання як інноваційна технологія навчання, майбутнє, враховуючи, що тільки на їх основі можна сформувати в учнів цілісну наукову картину світу. А предметоцентризм та інтеграція в освіті мають йти паралельно, це два принципи, які спонукають до розвитку один одного. Тому у подальшому слід розглянути питання створення і викладання інтеграційних предметів у загальноосвітніх школах.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Берулава М.Н. Проблемы дидактической интеграции естественнонаучных и профессионально-технических дисциплин в профтехучилищах // Новые исследования в пед. науках. – 1988. – №1. – С. 52-54.
2. Козловська І.М. Теоретичні та методичні основи інтеграції знань учнів професійно-технічної школи: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. – К., 2001. – 41 с.
3. Ставская Н.Р. Философские вопросы развития современной науки. – В кн.: Социологические и методологические проблемы интеграции науки. – М.: Высшая школа, 1974. – 232 с.
4. Сухомлинський В.О. Підготовка учнів до трудової діяльності. – К.: Радянська школа, 1957. – С. 5.
5. К.Д.Ушинський. Твори в шести томах. – К.: Рад. школа, 1954. – Т. 2. – С. 72.

ПРОБЛЕМА СПІВВІДНОШЕННЯ НАУКИ ТА НАВЧАЛЬНОГО ПРЕДМЕТА У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ 60-х – 70-х РОКІВ ХХ СТОЛІТТЯ

У статті висвітлено проблему співвідношення науки та навчального предмета у педагогічній думці 60-х – 70-х років ХХ століття.

The article covers the problem of correlation between science and academic subject in pedagogical ideas of the 60s and 70s of the twentieth century.

Проблеми, пов'язані з відбором, структуруванням та реалізацією змісту загальної середньої освіти, концептуальним обґрунтуванням його конструювання на рівні навчального предмета завжди були одними з найбільш актуальних, обговорюваних та не вирішених у педагогічній науці та освітній практиці. Оскільки і сьогодні ці питання залишаються дискусійними, важливим, на наш погляд, є звернення до дидактичного досвіду минулого, його переосмислення та актуалізації з урахуванням потреб сьогодення.

Історичний досвід відбору та структурування змісту навчального предмета представлений у працях 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 розбудови теорії навчального предмета в 60-ті – 70-ті рр. ХХ ст., немає цілісного дослідження практики відбору змісту навчання в історії української школи цього періоду. Існує потреба повернення до педагогічної спадщини минулого як важливого джерела подальшого розвитку дидактичної думки в Україні.

Метою даної статті є висвітлення проблеми співвідношення науки та навчального предмета у педагогічній думці 60-х – 70-х років ХХ століття.

Ретроспективний аналіз як реконструкція процесу становлення та наступного розвитку теорії навчального предмета повинен спиратись на загальні основи історико-педагогічного дослідження. Останні передбачають певну логіку відновлення картини формування тієї чи іншої педагогічної теорії. Логіко-історичний підхід у дослідженнях передбачає наступні етапи розробки проблеми:

- виявлення передумов виникнення теорії та необхідних умов її становлення;
- аналіз процесу становлення висхідних положень теорії;
- виявлення основних тенденцій та факторів, які визначають наступний розвиток теорії [1: 79].

Таким чином, на підставі загальних уявлень про методологію дослідження педагогічних теорій можна зробити висновок, що дослідження розвитку теорії навчального предмета потрібно здійснювати з урахуванням загальних принципів побудови наукового знання та відповідно з етапами історичної реконструкції процесу їх становлення. Проаналізовані вище підходи покладені нами в основу вивчення досліджуваного феномену.

Вирішальний вплив на розвиток освітньої сфери загалом та структурування змісту освіти, зокрема у радянську добу мали політичні, економічні та соціокультурні чинники які, впливаючи безпосередньо на мету шкільної освіти, зумовлювали її структуру, зміст та форми його реалізації. Кризові явища у розвитку змісту загальної середньої освіти у середині 60-х р., що поставили на порядок денний розвантаження учнів від надмірного обсягу навчального матеріалу з одного боку, та необхідність його модернізації з іншого, потребували розробки нових критеріїв відбору та структурування змісту навчання.

Окрім того, ситуація була ускладнена переходом від одинадцятирічної школи до десятирічної. Ці обставини потребували величезної роботи зі створення перехідних навчальних планів та програм на найближчі 1965/66 та 1966/67 навчальні роки. Проблеми та прорахунки реформування змісту загальної середньої освіти у кінці 50-х р. ХХ ст. показали

широкій педагогічній громадськості, керівництву народною освітою необхідність чіткої та продуманої організації цієї роботи. У пресі також обговорювалась необхідність напрацювання у процесі внесення змін у зміст освіти провідних ідей та напрямів його кардинального покращення на тривалий період.

Складність нового етапу вдосконалення змісту шкільної освіти та відсутність єдиної загальнодержавної структури, що могла б координувати вирішення програмно-методичних та концептуальних питань за умов уніфікації та стандартизації шкільної освіти зумовили створення у 1964 р. Державної комісії з розробки змісту загальної середньої освіти. До її складу увійшло понад 500 осіб, серед яких були всесвітньо відомі вчені, педагоги, методисти, представники органів управління народною освітою. При центральній комісії було створено 15 робочих груп (предметних комісій) з усіх навчальних предметів та початкових класів, естетичного, трудового та фізичного виховання [2: 1-3].

Уже на перших засіданнях комісії гостро постало питання сутності навчального предмета та його співвідношення з “основами наук”. У виступах членів комісії чітко проявились дві точки зору:

- за нових умов школа не може і не повинна прагнути забезпечувати вивчення на усіх навчальних предметах основ відповідних наук;
- відмова від розуміння шкільних навчальних предметів саме як основ наук означала б певне зниження того рівня науковості, який уже був досягнений у нашій середній школі.

Проте, попри різне розуміння сутності поняття навчальний предмет, усі члени комісії, вважали, що “враховуючи перспективи розвитку науки, постійне прирощування знань, зростання їх обсягу та глибини” неминучою буде невпинна інтенсифікація навчального процесу, за якої ніяк не можна применшувати значення поняття “основи наук” [3: 69]. Таким чином, було зроблено висновок, що всі навчальні предмети у загальноосвітній школі мають будуватись лише на науковій основі. Таким чином, у ході обговорення був проаналізований зміст поняття “основи наук”, що мало велике значення для практичного вирішення проблеми співвідношення науки та навчального предмета.

На засіданнях комісії були обговорені важливі для подальшої розбудови теорії навчального предмета питання:

- якими мають бути критерії відбору сучасних наукових знань для включення їх до змісту шкільної освіти;
- яким має бути оптимальне співвідношення наукових фактів та понять у шкільних навчальних курсах;
- як визначити співвідношення класичної науки і сучасних наукових знань у змісті навчальних предметів [4: 42].

У результаті всестороннього обговорення і дискусії з критеріїв відбору сучасних наукових знань до змісту шкільної освіти було узгоджено ряд висхідних теоретичних положень, за допомогою яких мав проводитись відбір провідних ідей та фактів у навчальні програми. Так, основним принципом відбору наукових знань до навчальних предметів основ природничих та математичних наук було визнано необхідність диференціації ідей. Усі найбільш суттєві наукові ідеї, відібрані для вміщення до змісту навчання, поділялись на дві групи:

- ідеї, з якими школярі мали ознайомитись спочатку в елементарному, найбільш загальному вигляді. Пізніше, в процесі подальшого вивчення навчальної дисципліни, учні поглиблювали свої знання і у результаті отримували досить цілісне та завершене уявлення про ці наукові ідеї чи факти;
- наукові ідеї, початкове вивчення яких пізніше не поглиблювалось, не поповнювалось новими знаннями [5: 17].

У ході обговорення було сформульоване положення про характер введення та подальшого використання у процесі навчання понять, які мають принципове, загальнотеоретичне значення. “Будь-яке поняття, яке вводиться, повинне у подальшому

працювати. Воно повинно діяти, школярі повинні ним користуватися у процесі подальшого вивчення дисципліни. Знання, які неможливо використати на практиці чи в подальшому навчанні, непотрібні і лише перевантажують пам'ять” [5: 17].

Частина актуальних проблем відбору та структурування змісту освіти, обговорення яких на засіданнях комісії викликало гарячі суперечки, була винесена на обговорення широкої педагогічної громадськості. У 1965 р. у педагогічній періодиці (зокрема у журналі “Советская педагогика”) проводилась відкрита дискусія “Наука та навчальний предмет”, завдяки якій знайшло часткове концептуальне обґрунтування конструювання змісту освіти на рівні навчального предмета, та педагогізації самого поняття “навчальний предмет” (термін М. Скаткіна). Навчальний предмет перестав зводитись до сукупності законів, понять та методів власне науки, а став містити і суто педагогічні компоненти, перетворившись на “особливе утворення, спеціально створене для навчання та виховання” [6: 24]. Підсумки дискусії були викладені у наступних ідеях, які відображали необхідні структурні елементи навчального предмета:

- світоглядні ідеї, естетичні та етичні норми, ідеали, які формуються на матеріалі даного навчального предмета;
- методи дослідження і наукового мислення, якими повинні оволодіти учні і без яких неможливе засвоєння знань;
- важливі факти, поняття, закони теорії науки, у тому числі і нові, доступні для свідомого засвоєння учнями даного віку;
- способи пізнавальної діяльності, логічні операції, мисленеві прийоми, якими повинні оволодіти учні;
- уміння та навички, у тому числі й уміння застосовувати знання;
- показники розвитку здібностей, почуттів, необхідних для участі у широкому діапазоні видів діяльності [7: 192].

Уперше була ґрунтовно проаналізована сутність змісту та структура навчального предмета в роботі І.Журавльова та Л. Зоріної “Дидактична модель навчального предмета” [8: 77]. Поділяючи погляди І. Лернера на навчальний предмет як педагогічно адаптовану сукупність знань і умінь з якої-небудь окремої області дійсності і відповідної їй діяльності з використання цих знань і умінь у процесі навчальної взаємодії, І. Журавльов та Л. Зоріна подають навчальний предмет перш за все як функціональну систему, яку необхідно визначити спочатку за функціями, а лише потім за складом та структурою [9: 195]. Функціонально навчальний предмет є головним засобом реалізації змісту освіти, який поєднує у нерозривному цілому факти та поняття, що підлягають засвоєнню, із засобами його засвоєння учнями.

І. Журавльов та Л. Зоріна, вважаючи недостатнім поділ навчальних предметів на природничо-наукові та гуманітарні, ввели у науковий обіг поняття *дидактичної моделі навчального предмета*, поглибивши розуміння його сутності у дидактиці та методиці. Ідеї про багатофункціональність навчального предмета, необхідність взаємної відповідності змістової та процесуальної сторін у ньому розкриті І.Журавльовим [9], який, зокрема підкреслював нерядоположність функцій навчального предмета за наявності однієї головної функції, заради якої його було вміщено до навчального плану. Провідна функція навчального предмета визначається його провідним компонентом, який задається одним із основних структурних елементів змісту освіти:

- 1) предметними науковими знаннями;
- 2) способами діяльності
- 3) способами бачення світу.

Згідно такого поділу навчальні предмети гуманітарного та природничо-наукового циклу потрапляють до різних груп за своїми основними функціями:

- провідна функція – знання (фізика, хімія, історія, географія, астрономія тощо);
- провідна функція – способи діяльності (іноземна мова, фізкультура, праця тощо);

- провідна функція – способи бачення світу (образотворче мистецтво, музика тощо) [8].

Деякі навчальні предмети (література, рідна мова, математика) мають, на думку І. Журавльова, два провідні компоненти.

Такий підхід значною мірою розширив можливості реалізації динамічності змісту освіти на рівні навчального плану як освітнього проекту. Багатофункціональність навчального предмета, доведена І. Журавльовим, означає, що виходячи з його інваріантної структури, можна конструювати одну і ту ж навчальну дисципліну по різному подаючи її провідну функцію: розширенням, поглибленням та конкретизацією стосовно інших. Формувати зміст предмета, на думку науковця, потрібно з урахуванням мети навчання та місця навчальної дисципліни у навчальному плані. Так, зміст навчальної дисципліни залежить від її місця в навчальному плані як базової чи інваріантної (наприклад, у загальноосвітній школі чи школі з поглибленим вивченням одного чи кількох предметів).

Принципово важливою для конструювання змісту освіти була висунена і дидактично обґрунтована Л. Зоріною у якості принципу побудови навчального предмета ідея *системності та цілісності*, що у подальшому знайшла відображення при конструюванні змісту на рівні навчального курсу (навчального предмета), та представленні навчального матеріалу в підручнику [11].

Важливим для подальшого розвитку теорії навчального предмета була найбільш детально розроблена В. Шаталовим ідея вільного вибору змісту самим учнем. Так, наприклад, заданий обсяг задач учень міг розв'язати у досить широких часових рамках четверті, – тим самим він сам встановлював режим та темп діяльності.

Таким чином, у досліджуваній період було визначено і обґрунтовано оптимальне співвідношення між наукою та навчальним предметом, сформульовано критерії відбору основних фактів та понять, визначено основні компоненти змісту навчальних дисциплін: фактичний матеріал, що відображає основні ознаки предметів та явищ; узагальнені результати суспільно-історичного пізнання світу – поняття, закони, принципи, основні світоглядні поняття, ідеї, провідні теорії, етичні та правові норми, методи наукового пізнання дійсності тощо. Вони потребують детальних наукових розвідок та висвітлення на сторінках педагогічної літератури.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Берулава М.Н. Интеграция содержания образования. – М.: Педагогика, 1993.
2. Заседание Комиссии по определению содержания образования от 10 января 1965 г. Научный архив АПН СССР. Ф.25, оп.1-а, ед. хр. 249. – Л. 2-3; ед.хр. 1173.
3. Заседание Комиссии по определению содержания образования от 14 января 1965 г. Научный архив АПН СССР. Ф.25, оп.1-а, ед. хр. 252.
4. Итоги работы Государственной комиссии по определению содержания образования //Советская педагогика. – 1965. – №5.
5. Заседание Президиума АН СССР о работе Комиссии по определению содержания образования от 24 декабря 1965 г. Научный архив АПН СССР. – Ф.25, оп.1-а, ед. хр. 254.
6. Дискуссия об соотношении науки и учебного предмета // Советская педагогика. – 1965. – №7.
7. Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В.В.Краевского, И.Я.Лернера. – М.: Просвещение, 1983.
8. Журавлев И.К., Зорина Л.Я. Дидактическая модель ученого предмета // Новые исследования в педагогических науках. – М., 1979. – №1 (33).
9. Журавлев И.К., Зорина Л.Я. Состав содержания образования и учебный план // Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В.В.Краевского, И.Я.Лернера. – М.: Просвещение, 1983.
10. Журавлев И.К. Дидактические основы построения учебного предмета общеобразовательной школы. – М., 1980.
11. Зорина Л. Я. Дидактические основы формирования системности знаний у старшеклассников. – М., 1978.

НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРОЕКТ “РОСТОК” – ПРАКТИЧНЕ ВТІЛЕННЯ НОВОЇ МОДЕЛІ ОСВІТИ

У статті науково обгрунтовано навчальний проект “Росток”, окреслено основоположені принципи, пріоритетні напрями екологічного змісту освіти молодших школярів.

The article gives scientific grounds to the educational project “Rostok” and specifies the basic principles and priority approaches to the junior schoolchildren’s ecological education.

У сучасній освіті інтенсивно розвиваються процеси активізації науково-педагогічної ініціативи та творчості на засадах гуманізації, інтеграції, діяльнісного підходу з метою успішної самореалізації особистості. Результатами такої творчості стають нові педагогічні проекти та моделі освіти, методи, технології навчання та виховання, навчальні програми, підручники та навчальні посібники, створюються сучасні типи навчальних закладів. Розв’язання актуальної проблеми практичного втілення цих результатів педагогічної творчості в зміст та методи навчання та виховання підростаючого покоління може стати суттєвим внеском у розвиток сучасної освіти України.

Мета статті полягає в науковому обгрунтуванні навчального проекту “Росток”, зокрема в аспекті окреслення основоположених принципів; пріоритетного напрямку – екологічного – змісту освіти молодших школярів.

Завдяки демократизації освіти сьогодні існує багато шляхів розв’язання сформульованої проблеми. Школа завжди була своєрідним дзеркалом суспільства. Аналіз навчально-виховного процесу загальноосвітніх навчальних закладів дозволив з’ясувати, що для вирішення завдань сучасного суспільства необхідне системне, цілеспрямоване формування освітньої стратегії. Це можливо лише за умови розробки науково-педагогічних проектів навчально-виховного процесу на певних методологічних засадах, з урахуванням відповідних педагогічних принципів та обгрунтованої логіки побудови проекту.

Науково-педагогічний проект “Росток” розроблявся як один із таких проектів і реалізується на основі наступних принципів.

Принцип особистісного підходу спрямовано на таку організацію навчально-виховного процесу, щоб і вчитель, і учень не тільки відчували особистістю себе, але й поважали іншу особистість, її індивідуальність та неповторність незалежно від того, наскільки вона видається зрозумілою іншим.

Принцип системності в освіті, який забезпечує безперервне, постійне, **системне** застосування нових підходів і технологій до навчання і виховання, котрі базуються на сучасній теоретико-методологічній базі.

Принцип екологізації освіти виражає необхідність побудови такого змісту освіти, який дозволив би формувати усвідомлення взаємозв’язків і взаємозалежностей процесів і явищ у природі, її об’єктивної та універсальної цінності, місця людини в природі як її невід’ємної частини, необхідності дбайливого ставлення до природи, її охорони та збереження.

Принцип єдності національного та загальнолюдського в освіті дає змогу запобігти як космополітичним, так націоналістичним збоченням у навчанні та вихованні особистості.

Принцип пріоритету розвивального навчання та виховання враховує безпосередній і безумовний вплив навчання та виховання на розвиток дитини, формування у неї нових здібностей, стверджує перевагу діяльнісної парадигми освіти перед знанневою. Знання, що закладаються в зміст освіти, – не основна мета, а засіб навчання діяльності, засіб розвитку особистості, її сприйняття, мислення, пам’яті, емоцій, уваги, уяви, специфічних творчих здібностей та інших якостей.

Принцип пріоритету творчої діяльності передбачає створення методик та технологій навчання, навчальних посібників та підручників, побудованих на діяльнісному, творчому підході до навчання, активізують пошукову активність і забезпечують максимальні умови для творчої діяльності учнів.

Принцип додатковості передбачає, щоб зміст, методи і технології навчання та виховання, а також навчально-методичне забезпечення педагогічного процесу, ідейно, змістовно і методично становлять єдиний навчально-виховний комплекс, який поєднує гуманітарний, природничий, екологічний, технічний, художньо-естетичний аспекти сприйняття навколишнього світу.

Принцип інтеграції відбиває глибокий взаємозв'язок фізичних, психічних, моральних і духовних аспектів розвитку особистості. Цей принцип передбачає реалізацію багаторівневої інтеграції змісту, методів та технологій освіти (під інтеграцією ми розуміємо процес та результат поєднання окремих елементів навчання та виховання в єдину цілісну систему для одержання якісно нового результату освіти).

Реалізувати вищевказані принципи повною мірою в межах конкретної педагогічної ініціативи – багатоаспектне завдання, але важливо максимально враховувати в процесі створення навчально-методичного забезпечення навчально-виховного процесу.

Дослідно-експериментальна робота з розробки і реалізації науково-педагогічного проекту “Росток” будувалась таким чином, що вищевказані принципи стали тими орієнтирами, які вказують шляхи вирішення завдань даного педагогічного експерименту.

Орієнтація проекту “Росток” на принцип пріоритету розвивального навчання та виховання спонукала нас звернутись до наукової спадщини Л.С.Виготського, який одним із перших увів у психологічну теорію поняття діяльності, виклав основи творчої діяльності дитини. Також ми спирались на дослідження Д.Б.Ельконіна, П.Л.Гальперіна, В.В.Давидова, праці яких вважаються основою теорії розвивального навчання; методологію діяльності О.С.Анісімова, системно-діяльнісний підхід до навчання Л.Г.Петерсон [1; 2], основи сучасної дидактики початкової школи О.Я.Савченко [3] і теоретичні засади особистісно орієнтованого виховання І.Д.Беха [4].

У процесі дослідження ми дійшли висновку, що розвивальне навчання є одним із важливих аспектів гуманізації освіти, а також її необхідною умовою. Дійсно, гуманізація передбачає рішучий поворот освіти до особистості учня, забезпечення максимально сприятливих умов для виявлення та розвитку його задатків та здібностей на основі прийняття особистісних цілей та запитів. Розвивальне навчання реалізує саме такі цілі.

Розвивальне навчання передбачає за результат формування пошукової активності як необхідного компоненту навчальної діяльності. Відомо, що притаманна людині форма пошукової активності, – це її духовність. А власне формування духовності людини – і є основною метою гуманізації освіти.

Критикуючи психологічні теорії, в яких стверджувалось, що розвиток дитини не залежить від процесів виховання і навчання, а є самостійним процесом, засновники теорії розвивального навчання дійшли висновку про взаємозалежність процесу розвитку дитини і навчально-виховного процесу. Л.С.Виготський писав, що педагогіка повинна орієнтуватися не на вчорашній, а на завтрашній день дитячого розвитку і тільки тоді вона зможе викликати до життя ті процеси розвитку, які зараз лежать у зоні найближчого розвитку [5]. А відомий педагог, знавець дитячої психіки Ш.Амонашвілі підкреслював, що педагогічне завдання полягає в тому, щоб створити освітній процес зі своїми предметно-просторовими, морально-соціальними якостями, який дасть можливий простір для задоволення дитиною її пристрасті до розвитку, більш того, цей процес повинен випереджати вияв деяких якостей дитини і спонукати їх до активного руху [6].

Таким чином, необхідно створювати для дитини умови, необхідні для становлення її багатогранної природи. Тобто, під впливом навчання та виховання конкретних умов навчально-виховного процесу формуються здібності, яких у дитини ще не було. На цій основі у навчально-виховному процесі реалізуються засади теорії розвивального навчання в

аспекті ствердження безпосереднього впливу навчання на інтенсивність протікання процесів загального розвитку дитини, формування у неї нових здібностей.

Традиційно вважається, що основою навчання виступає його зміст, від якого похідні методи і технології. Але, як визначає О.Я.Савченко, “Навчання розвиває учнів не тільки своїм змістом... але й процесуальною стороною, тобто тим, як вона організована” [3: 116]. Науковець виділяє ряд напрямів навчально-виховної роботи й розвитку дитини: розвиток процесів сприймання, оволодіння всім діапазоном загальнонавчальних умінь і навичок, нагромадження індивідуального досвіду пошукової діяльності, розвиток уяви і літературної творчості, вправління в комбінуванні, конструюванні, перетворенні і підкреслює, що: “Ігнорування будь-якого із цих напрямів роботи звужує, збіднює розвивальний вплив найдосконалішого змісту навчання...” [7: 174].

Таким чином, ураховуючи висновки сучасних наукових досліджень розвитку особистості в процесі навчання і виховання, основою науково-педагогічного проекту “Росток” став інтегративно-діяльнісний підхід, що реалізується через системну організацію навчально-виховного процесу на засадах побудови науково обґрунтованої структури навчальної діяльності (яка виступає системоутворювальним фактором) у межах кожного навчального предмета. Таким чином, навчальні предмети інтегруються в єдину пізнавальну систему на діяльнісній основі. Вона дозволяє формувати в учнів цілісне уявлення про навколишній світ через пошуково-практичну діяльність. Учні отримують необхідні знання за допомогою різноманітних способів активізації пізнавальної діяльності: спостереження, досліди, вправи з моделювання, конструювання об’єктів та явищ навколишнього світу; спеціальні вправи на розвиток уяви, завдання на самостійний пошук інформації, літературної творчості, складання казок, легенд та оповідань про навколишній світ, поетичні вправи, вправи та завдання для оволодіння загальнонавчальними вміннями.

Як відомо, одна з вихідних позицій розвивального навчання базується на тезі, що навчальна діяльність дитини будується перш за все шляхом сходження від абстрактного до конкретного, від загального до часткового, тобто відтворюється історичний процес народження та розвитку знань [8]. Природно, що такий підхід до навчання та виховання дуже тісно пов’язаний з **принципом інтеграції**, оскільки інтеграція дає можливість розглядати явище як сукупність значущих об’єктів, взаємодія яких викликає появу нових інтегрованих якостей, не властивих окремо взятим компонентам, що утворюють систему.

У науково-педагогічному проекті “Росток” принцип інтеграції використовується як для побудови змісту, так і для розробки методів та технологій навчання і виховання. Даний принцип тісно пов’язаний з принципом розвивального навчання.

Отже, однією з необхідних умов розвивального навчання є його зміст, який будується шляхом сходження від абстрактного до конкретного. Але, щоб узагальнити зміст, подати його у цілісному вигляді потрібно інтегрувати матеріал навколо певної основної ідеї, проблеми. Це дозволяє дати учням спочатку загальне, цілісне уявлення про проблему, а потім її конкретизувати, уточнювати, поглиблювати. Такий підхід відповідає і віковим особливостям учнів.

Так у проекті “Росток” принцип інтеграції було реалізовано у процесі розробки інтегрованого курсу “Навколишній світ” для початкової та 5-6 класів основної школи. Основною метою курсу є формування в учнів цілісної картини світу, адекватної віковим особливостям сприйняття у молодшому шкільному віці. Зміст курсу “Навколишній світ” інтегрується навколо взаємопов’язаної послідовності загальних ідей. Реалізуючи їх в курсі, ми послідовно розкриваємо перед дитиною багатогранний, різноманітний, але цілісний та єдиний світ, в якому ми живемо.

У курсі “Навколишній світ” ми враховували вікові інтереси учнів у ознайомленні з тими або іншими об’єктами та явищами довкілля. Спостереження на констатувальному етапі дослідно-експериментальної роботи, а також висновки психологів дозволили з’ясувати динаміку інтересів молодших школярів. З широкого кола питань про світ, в якому ми живемо, найбільше їх цікавлять такі питання:

- сфера навчання, школа, спілкування, взаємостосунки;
- космос, виникнення зірок і планет; гострі проблеми цивілізації;
- зокрема, екологічні проблеми в їх конкретному вигляді;
- професія, побут, дозвілля, мода;
- природа виникнення людини.

Інтегрований підхід до розробки курсу “Навколишній світ” дозволяє відобразити виділені питання у змісті, підпорядковуючи їх інтегративній логіці побудови навчального матеріалу, а також закономірностям розвитку дітей. Крім цього, ураховані й результати психологічних досліджень про те, що “матеріал”, з якого будується уява дитини, значно бідніший, ніж у дорослих. У дитини значно менша кількість образів та якість комбінацій, їх різноманітність. Тому уяву дитини в період молодшого шкільного віку (від 7 до 11 років) важливо постійно збагачувати.

Слід відзначити те, що інтегрований зміст викликає необхідність інтеграції методів і технологій навчання та виховання. Тому в науково-педагогічному проєкті “Росток” проводиться дослідно-експериментальна робота з розробки інтегрованих методів і відповідні технології навчання та виховання. Так, наприклад, у цих розробках ураховуються психологічні дослідження з проблем функціональної асиметрії півкуль головного мозку. Відповідно до них розробки технологій навчання спрямовано на те, щоб гармонійно поєднати в єдиній методичній системі методи, спрямовані водночас на розвиток правої та лівої півкуль головного мозку, органів чуттів, емоцій. Таким чином, вибудовується цілісна методика, яка враховує гуманно-особистісний підхід до розуміння цілісної природи психіки дитини і те, що дитина сприймає світ цілісно і відповідно цьому будується її діяльність.

Так, зокрема в методику навчання різним предметам, органічно вплетено заняття мистецтвом: живопис, ліплення, музика, поезія; читання, драматизація, різноманітні елементи трудового навчання. Це не випадково. Такий підхід обумовлено потребою дати учням радість від навчання для постійної підтримки у них глибокої зацікавленості в навчальній праці. Адже давно відомо, що будь-яке заняття мистецтвом, якщо воно подається жваво, з фантазією відповідає цій вимозі (на це вказував І.Г.Песталоцці, багато уваги приділяв заняттям мистецтвом В.О.Сухомлинський).

Одним із провідних принципів науково-педагогічного проєкту “Росток” є принцип **екологізації**. Відомо, що екологізація освіти може забезпечуватися різними шляхами: шляхом створення спеціальних курсів екології, додаткових екологічних розділів у традиційних навчальних курсах, а також шляхом екологізації змісту всіх навчальних курсів, що можливо завдяки інтегративному змісту науки екології і проникненню її сьогодні практично в усі сфери довілля.

У проєкті “Росток” такий шлях екологізації змісту освіти розглядається як пріоритетний і використовується при розробці змісту навчальних курсів. На практиці це означає включення у зміст усіх навчальних курсів елементів екологічної освіти:

- **навчання екології** (формування знань про закономірності та взаємозв'язки природних явищ, єдності живої та неживої природи, суспільства і природи, елементів знань про поліпшення стану навколишнього середовища);
- **екологічного виховання** (здібностей наукового, морального, естетичного міркування з екологічних питань, потягу до активної діяльності з охорони навколишнього середовища, мотивів, потреб, звичок екологічно-доцільної поведінки);
- **розвитку** (інтелекту – здібності імовірнісного аналізу ситуацій, емоцій, здібності до розпізнавання універсальних та утилітарних цінностей).

Таким чином, у створенні і реалізації науково-педагогічного проєкту “Росток” основними орієнтирами стали такі напрями розвитку сучасної освіти, як гуманізація, інтеграція та екологізація навчально-виховного процесу, його розвивальне спрямування. Ці напрями в межах проєкту ми розглядаємо, як основні, та плануємо більш детально висвітлити в наступних публікаціях.

ЛІТЕРАТУРА:

1. “Школа 2000...” Непрерывность образования: дидактическая система деятельностного метода. Вып.5. – М.: УМЦ “Школа 2000...”, 2005. – 384 с.
2. Анисимов О.С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления. – М.: Экономика, 1991.
3. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. – К.: Генеза, 2002. – 368 с.
4. Бех І.Д. Наукові засади створення особистісно орієнтованих виховних технологій // Початкова школа. – 1997. – №9. – С.6.
5. Выготский Л.С. Собрание сочинений. – Т. I-VI. – М.: Педагогика, 1984. – 488 с.
6. Амонашвили Ш.А. Педагогика сотрудничества: гуманизация педагогического процесса. – Перспективы. Вопросы образования. Ежеквартальный журнал ЮНЕСКО. – 1990. – №4.
7. Савченко О.Я. Сучасний урок у початкових класах. – К.: Магістр-S, 1997. – 256 с.
8. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 310 с.
9. Пушкарьова Т.О. Науково-педагогічний проект “Росток”.

УДК 37.018.3

А.М. Сав'юк

ПРОСВІТНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЖІНОЧИХ ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ НА ХЕРСОНЩИНІ Й МИКОЛАЇВЩИНІ: ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ

У статті подаються історичні аспекти становлення жіночого руху на Україні. Наводяться приклади просвітницької діяльності жіночих громадських організацій на Херсонщині й Миколаївщині.

In the article we determined the historical aspects of the development of the women's movement in Ukraine. The examples of educational activity of some women's voluntary organizations in Kherson and Mykolayiv region are given.

На сучасному етапі становлення української державності важливим завданням є формування та розвиток громадських організацій, зокрема жіночих. Актуальність звернення саме до жіночих організацій покликана тим, що ці об'єднання широко впливають на забезпечення належного рівня функціонування державно-управлінських систем, розв'язання економічних, культурно-освітніх проблем у суспільстві. Вони є однією з форм діяльності та впливу на різні перетворення, які відбуваються у суспільстві.

Діяльність жіночих просвітницьких організацій детально висвітлена в роботах К.Гардецької, Л.Смоляр, Л.Стефаненко, М.Богачевської-Хом'як, О.Лугового, О.Луценко, О.Маланчук-Рибак, О.Трофимовської та інших вітчизняних та зарубіжних учених. Однак у цих дослідженнях недостатньо висвітлена просвітницько-педагогічна діяльність жіночих громадських організацій на Півдні України. З огляду на зазначене мета даної статті – надати більш детальну інформацію про просвітницьку діяльність жіночих громадських організацій на Херсонщині та Миколаївщині.

Нагадаємо, що, традиційно в системі патріархальних цінностей, жінкам відводилася роль пасивного суб'єкта, який має виконувати лише свої природні функції. Сьогодні жінки виступають активними шукачами нових форм розкриття особистого потенціалу. Усвідомивши свої інтелектуальні, духовні можливості, вони об'єднуються в організації для більш ефективного впливу на будь-які процеси, що відбуваються у суспільстві.

Варто також зазначити, що початок жіночого руху в Україні пов'язаний з ім'ям письменниці Н.Кобринської (громадського діяча демократичного напрямку, борця за жіночі права) та із Західною Україною. Велике значення мало створене Н.Кобринською

“Товариство українських жінок” у Станіславові 1884 р. Саме від цієї дати веде своє існування український жіночий рух. Щоправда, дещо раніше існували українські жіночі гуртки, причинами створення яких була спільна діяльність за інтересами, турбота про людей, які потребували матеріальної, моральної, освітньої допомоги, але їхня діяльність була малотривалою та локальною. Н.Кобринська прагнула надати жіночому рухові серйозного характеру. Її ідею підтримала Терміна Шухевич, створивши 1893 р. у Львові “Клуб русинок”, який вбачав основне своє завдання у самоосвіті та пробудженні національного духу України. З кожним роком український жіночий рух зростав. Створювалися все нові й нові осередки. Невдовзі український жіночий рух охопив усі верстви жіноцтва. Так, на початку ХХ ст. виникла широка мережа сільських жіночих організацій. Вони поступово стали громадськими культурно-освітніми центрами, сприяли піднесенню в українців національної свідомості. Тобто вже від початку український жіночий рух заявив про себе як про рух виразного різнопланового спрямування [2].

Аналогічний процес відбувався по всій Україні, але в кожному регіоні він мав свої особливості. Жіночий рух Галичини, наприклад, зароджувався і розвивався в умовах конституційної монархії, де право на створення громадських товариств гарантувалося законом. Жіночий рух Східної України був підготовлений працею і творчістю таких видатних українок, як М.Вовчок, Х.Алчевська, Н.Грінченко, Л.Драгоманова, Л.Старицька-Черняхівська. Окремо слід згадати ім'я С.Русової, яка прагнула об'єднати зусилля жіноцтва Східної та Західної України. Більш широко жіночий громадський рух розгорнувся після революційних подій 1905 року. У той період О.Пчілка створила український відділ у “Всеукраїнському союзі рівності жінок” [6].

На Півдні жіночі організації також існувати лише завдяки громадській ініціативі. Стурбовані освітніми проблемами, жінки вдавалися до різноманітних видів просвітницької діяльності, маючи за мету зменшення чисельності не писемної молоді, поширення профільних та загальних знань з метою зменшення безробіття, боротьби з безпритульністю та неграмотністю, інформування та виховання майбутнього покоління. Серед найбільш поширених видів просвітницької діяльності були такі: видання спеціальної літератури, організація клубних гуртків та молодіжних осередків, публічних читань, виставок, конференцій, культурних центрів, бібліотек, вечірніх шкіл, різнопланових освітніх проєктів, інше. Діяльність жіночих громадських організацій поширювалась як на дошкільні та шкільні установи, так і на вищі учбові заклади.

Однією з перших жіночих громадських організацій на Півдні України можна назвати товариство “Народна допомога”. Яке веде своє існування з 1907 року, коли декілька жительок Забалки на Херсонщині заснували дане товариство для надання допомоги багатодітним, тим, хто не мав можливості працювати і заробляти собі на прожиток. У березні 1908 року ними відкрито притулок “Ясла” на Церковній площі для дітей від 2 до 7 літ з малозабезпечених сімей, розрахований на 20 дітей. У перший день прийняли 28 і відмовили 20 дітям. У перший рік число дітей, що були прийняті в “Ясла”, досягло 40, в 2-й – 50, в 3-ий – 70. У 1908 році число відвідин склало 4373 (2409 хлопчиків і 1964 дівчаток). У притулку діяли три групи: молодша (від 1 року до 4 літ), середня (від 5 до 7 літ), старша (від 7 літ і старші). Працювали 4 працівника: завідувача, її помічниця, няня, куховарка. Завідувача відповідала за все господарство і за старшу групу. Помічниця стежила за санітарним станом і відповідала за середню групу, няня – за молодшу. З членів правління товариства в притулок призначалися чергові з 6 до 19 годин. Дітей годували три рази на день. Перед їжею і після діти по черзі читали молитву. До обіду із старшою групою 2 години займалися дві вчительки. Діти середньої групи в цей час грали з помічницею, займалися читанням, рукоділлям. У 1910 р. приступили до будівництва нового приміщення притулку на Миколаївській площі. Воно обійшлося в 12400 крб. 12 тис. внесла Е. Волохіна, 400 – товариство. В жовтні 1911 р. дитячий сад “Відрода” з притулком “Ясла” і дитячим майданчиком прийняли перші 50 дітей. Пізніше число місць збільшилося до 100. У 1912 р. притулок працював весь рік, його відвідали 10939 разів (6451 платних і 4488 безкоштовних

відвідин). У 1913 р. притулок відвідали 23198 разів. Платня за відвідини склала 5 коп. У 1917 р. притулок “Ясла” щодня відвідували до 160 дітей, платня – 5-10 коп. в день, а дітям солдатів і внів – безкоштовно. Завдяки діяльності жіноцтва в місті функціонував дитячий спортивний майданчик товариства сприяння фізичному вихованню дітей. Тут займалися футболом, гімнастикою, веслуванням. Товариство проводило замські прогулянки, екскурсії. У 1910 р. майданчик працював 176 днів при 62167 відвідинах. У 1911 р. за ініціативою товариства виникли перші в Херсоні літні дитячі колонії (прообраз піонерських таборів) для дітей міської бідноти [7].

Діяльність жіночих громадських організацій сприяла також розвитку дошкільного виховання. Так, на початку століття з’явився один з перших дитячих садів з двома групами: старша (6-10 літ) і молодша (від 1 року до 6 літ). У ньому діти не лише грали, а й навчалися читати, рахувати тощо. Тривалість уроку – 30 хв., після чого 5-6 хв. заняття гімнастикою, потім урок арифметики в межах однієї дії. Поки одна група знаходилася на уроках, інша займалася іграми, гімнастикою, ліпленням з глини, розучувала вірші [7].

Як бачимо, в кінці ХІХ – на початку ХХ століття жіночі просвітницькі організації проводили досить активну роботу щодо відкриття дитячих дошкільних та інших закладів. На жаль, у подальші роки діяльність більшості з них зійшла нанівець. Це пов’язано, передусім, з тим, що в Радянській державі діяло гасло комуністичної зрівнялівки а в свідомості вкоренився стереотип жіночої меншовартості. Відновили свою діяльність жіночі громадські організації лише наприкінці ХХ століття. Прикладом є активізація таких організацій як: “Союз українок”, “Жіноча громада”, “Спілка жінок України”, “Жінки і діти України”, інші, а також створення нових організацій (“Жінки за майбутнє”, “Дія”, “За майбутнє дітей України” та ін.).

У бурхливому розвитку діяльності жіночих об’єднань на Україні в кінці ХХ – на початку ХХІ століття науковці виділяють три етапи:

- перший – кінець 80-х – початок 90-х рр. ХХ ст., коли низка жіночих організацій виникла на ґрунті існуючих структур. У 1991 р. активізувала свою діяльність громадсько-освітня організація “Союз українок”, яка вела свій історичний літопис з 1921 р. На базі “Комітету радянських жінок”, жіночих рад виник у 1989 р. “Союз жінок України”. У цей же час почала діяти міжнародна організація “Жіноча громада”, яка проголосила метою своєї діяльності відродження української нації та утвердження її серед вільних народів світу;
- другий етап розвитку жіночого руху в Україні охоплював 1992-1998 рр., коли жіночі громадські організації посилили роботу в регіонах, домагалися створення своїх осередків у областях, містах, районах;
- третій етап у гуртуванні жінок почався у другій половині 1998 р. Він характеризувався збільшенням кількості громадських організацій, зокрема за професійною ознакою та формуванням жіночих політичних партій.

На всіх етапах жіночі громадські організації активно займаються просвітницько-педагогічною діяльністю (“Товариство українських жінок”, “Союз українок” та ін.) [6].

Усі ці етапи характерні для Півдня України, зокрема для Херсонської та Миколаївської області. Так, на другому етапі поширили свою просвітницьку діяльність такі жіночі громадські організації як Херсонський відділ Союзу українок (1993 р.), “Успішна жінка” (1996), “Всеукраїнська ліга українських жінок” (1996 р.), на третьому етапі – Асоціація молодих жінок Херсонщини “Жіноче світло” (1999 р.) [7]. Вони намагаються успішно виконувати основні цілі, висвітлені в Законі України “Про освіту”, Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті, “Концепції виховання дітей та молоді у системі національної освіти”. В Миколаївській області була навіть розроблена та затверджена програма “Підтримки та розвитку науково-просвітницької діяльності громадських організацій у Миколаївській області на 2004-2010 роки”, задачами якої є “формування національної свідомості, успадкування підростаючими поколіннями соціального досвіду українського народу, що потребує вивчення маловідомих сторінок його історії, культури та освіти” [5].

Сьогодні до складу відділу “Союз Українок” входять 11 осередків у тому числі Херсона і області. Союз Українок – добровільна громадсько-просвітницька організація. Мета діяльності організації – об’єднання українських жінок для відродження демократичного жіночого руху, спрямування творчих сил на утвердження в суспільстві історичних святинь, національних ідеалів і духовної культури, виховання нової генерації української молоді, здатної будувати правову демократичну українську державу. Діяльність організації висвітлюється в заходах, спрямованих на відродження національних традицій та звичаїв; сприяння створенню національної освіти та виховання; опіку дитячими закладами; сприяти організації тематичних конференцій, семінарів, диспутів, лекцій. Для здійснення цих завдань організацією проводяться: виступи на радіо, рубрика “Жінки в історії України”; проведено урок про державність України в 10 школах міста Херсона; проведено лекції в школах на теми: “Національна свідомість і мовна політика”, “Київська Русь – праматір України”, “Леся Українка – видатна поетеса, драматург, громадська діячка”, “Національна свідомість, український патріотизм” та інші.

Просвітницька діяльність жіночої організації “Успішна жінка” спрямована на поширення знань серед жіноцтва. Завданнями їхньої діяльності є розвиток творчих здібностей, професійних навичок у жінок, поширення знань щодо здорового способу життя. Цією організацією були реалізовані такі проекти як “Родитися жінкою – виклик життя”, ціллю якого було професійне навчання молодих мам (1998 р.); “Світ без насилля”, ціллю якого були тренінги для дітей та їх батьків щодо попередження насилля (2002 р.); постійна програма навчання професійним навичкам, ціль якої – сприяти вирішенню проблем безробіття та матеріальної залежності молодих жінок шляхом надання необхідних знань і навичок для працевлаштування та початку своєї особистої справи.

У 1995 році в Херсонській області була зареєстрована та почала свою роботу організація Асоціація Гайдів України. Вона об’єднала не тільки дівчаток-гайдів, але й молодих жінок, які працюють з ними. В 1998 році організація розробила та виконала програму “Сервісний центр для молодих жінок”. Центр надавав послуги психолога, юриста, лікаря, проводив семінари, курси професійного навчання для неповнолітніх матерів, одиноких матерів, багатодітних жінок. У процесі роботи багато клієнток Центру стали волонтерами, сформувався колектив активних молодих жінок, які 12 листопада 1999 року зареєстрували Асоціацію молодих жінок Херсонщини “Жіноче світло”. Цією організацією проведені заняття з дітьми – сиротами міського притулку, тренінги для підлітків та студентської молоді, проект “Моє здоров’я – моє майбутнє” (2002 р.), у ході реалізації якого було проведено: навчальна програма (за темою “Здоровий спосіб життя”) для тренерів-волонтерів організації; тренінг “Здоровий секс – здорова нація” проведений для тренерів волонтерів і членів організації спільними зусиллями організації “Жіноче світло” та тренерами з Харкова; 13 тренінгів в с. Мирному Каланчацького району, та 5 в с. Високопілля для підлітків. “Всеукраїнська ліга українських жінок” ставить перед собою наступні задачі: відзначення українських народних і релігійних свят серед дорослих і молоді, повернення до витоків українців, відродження традицій, обрядів, звичаїв, розповсюдження української літератури про замовчувані або перекручені радянською пропагандою події і визначні постаті в історії України, захист української мови, сприяння втіленню її в нашу науку, в школи, в побут, організація духовного виховання в молодших класах декількох шкіл, тобто викладання християнської етики за згодою батьків, відкриття недільних шкіл при церквах.

У Миколаївській області своєю просвітницькою діяльністю відома жіноча асоціація “Дана”. Сформована в 1995 році, вона поєднала в своїх рядах психологів, вчителів, викладачів вищих навчальних закладів, журналістів, художників. Це дозволило “Дані” організувати роботу з різних напрямків. Найбільш вдалим серед них є: формування творчого молодіжного центру для дітей-інвалідів на базі середньої школи № 58, організація програми “Громадянська освіта”. Школа № 58 стає унікальною тому, що в ній навчають з перших класів розуміти мистецтво і займатися різними видами декоративно-прикладної творчості. Тут вивчають малюнок, ліпку, різні види плетіння, в’язання та вишивку, дітей

навчають танцям, грі на різних інструментах, театральному мистецтву. Школа зуміла сформувати такий педагогічний колектив, який може запропонувати підростаючій дитині будь-які заняття в області декоративно-прикладного мистецтва. В школі ніхто не відчуває себе приниженим. Кожен може знайти собі діло до душі і удосконалюватись в старших класах. Результатом діяльності школи є фестиваль “Золотий лелека”, організований Радою Європи в 1996 році в місті Києві. Чверть всіх нагород цього конкурсу дістались школі і біля половини – Миколаєву [4].

У 1996 році почала свою роботу Миколаївська обласна організація “Союз жінок України”, об’єднавши 29 колективів жіночих організацій, фондів, клубів, центрів. Просвітницька діяльність організації спрямована на опікування першого дитячого притулку в м. Миколаєві [1].

У 1997 році в місті Первомайську Миколаївської області, в результаті діяльності Міжнародної жіночої організації “Вінрок Інтернешнл”, було створене “ядро” жіночих організацій міста Первомайськ “Твій шанс”. Ціллю організації було і є підтримка проектів, спрямованих на розвиток діяльності жіночих організацій, розробка та реалізація методик навчальних та освітніх програм для активісток жіночого руху [3].

Отже, вже від початку український жіночий рух заявив про себе як про рух виразного просвітницько-педагогічного спрямування, однак в Україні в цілому та на Півдні зокрема, в середині – другій половині ХХ століття важко знайти приклади жіночих громадських організацій, які діяли більш-менш активно. Своєрідним поштовхом для відновлення діяльності старих жіночих організацій та створення нових стало прийняття Загальної декларації прав людини (1948 р.) – міжнародний документ, у якому йдеться про рівні можливості жінок і чоловіків, Міжнародний пакт про економічні, соціальні та культурні права. Згодом рівні права жінок і чоловіків закріплено у Віденській декларації прав людини (1993 р.), Пекінській декларації та Програмі дій (1995 р.), перші розробки якої були вже у 1980 році. У цих документах, а також у Конвенції про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок 1979 року для представниць слабкої статі задекларовано “однакову з чоловіками цивільну праводієздатність та однакові можливості в її реалізації”. Отже, жінки мають такі ж права і можливості, як і чоловіки, однак на практиці далеко не завжди можуть реалізувати їх. На це звернуто увагу в 60-ті роки ХХ століття, коли в Англії з’явилися перші дослідження, пов’язані з гендерною проблематикою.

Громадське поле діяльності жіночих об’єднань, рухів, союзів, спілок суттєво розширилося від часу проголошення в Україні незалежності. На сьогодні в Україні діє понад 45 всеукраїнських і міжнародних жіночих громадських організацій і політичних об’єднань, більше, ніж 1,5 тис. місцевих громадських організацій, що об’єднують жінок. Серед них “Союз українок”, Міжнародна Ліга “Матері і сестри – молоді України”, “Поступ жінок-мироносиць”. Хоча жіночі організації становлять лише 4% від усіх зареєстрованих в Україні громадських організацій, але з кожним роком зростає кількість та чисельний склад сучасних жіночих організацій. Якщо за даними Державного комітету статистики України в 1997 р. загальна кількість жіночих організацій складала 575, то в 2001 р. ця цифра зросла вдвічі, діють 1222 офіційно зареєстрованих організацій, і зараз ця тенденція залишається незмінною [2].

Таким чином, вивчення діяльності жіночих громадських організацій дозволяє стверджувати, що вагома частина їх програм присвячена саме просвітницькій діяльності. Доказом цього є ряд організацій, які існували і продовжують існувати на Херсонщині та Миколаївщині. Їх діяльність довела, що жінки приймають на себе вирішення несподіваних і найболючіших проблем суспільства, протистоять духовній кризі, ведуть активну боротьбу з неосвіченістю дітей, молоді, дорослих.

Разом із тим певна кількість вивчених матеріалів та велика частина ще не досліджених фактів діяльності жіночих громадських організацій Півдня України в другій половині ХХ століття надає нам широкі перспективи подальшої роботи над досліджуваною проблемою.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Виноградова А. Что волнует прекрасный пол // Вечерний Николаев. – 1999. – 19 октября.
2. Лазоренко О. Жіночі громадські організації як складова українського громадянського суспільства // Суспільне життя. Сучасність. – 2006. – №1. – 26 с.
3. Лисогурська Л. Жінко, сотвори себе сама // Радянське Прибужжя. – 1997. – 3 червня. – 4 с.
4. Мейжис И.Я. Роль третьего сектора в развитии города // Городское развитие. – 1996. – № 1. – С. 53-56.
5. Обласна програма підтримки та розвитку науково-просвітницької діяльності громадських організацій у Миколаївській області на 2004-2010 роки. [Рішення] / Миколаївська обласна рада. – Миколаїв. – 2003. – 5 с.
6. Пашко А. Жіночий рух в Україні: історичний аспект та сучасний розвиток // ПравоУкраїни. Сторінки історії. – 2004. – № 3. – С. 48-56.
7. Херсон. Громада. Ініціатива / Громадські організації та благодійні фонди // www.hgi.org.ua/ch=grom_org

УДК 371.48 Сухомлинський

О.В. Сарасва

УПРАВЛІННЯ ЯК СКЛАДОВА ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ В.О.СУХОМЛИНСЬКОГО

У публікації автором розглянуто управління як складову педагогічної системи В.Сухомлинського. На основі аналізу наукових розвідок видатного вченого визначено особливість його підходів до реалізації положень педагогічної системи через управління.

In the article management as a constituent part of the pedagogical system of V. Suhomlynsky is considered by the author. On the base of analysis of scientific works of the prominent scientist, the peculiarity of his approaches to the realization of the points of pedagogical system through the management is determined.

Здобуття Україною незалежності, реформування освіти й науки зумовило потребу вивчення педагогічних поглядів та діяльності відомих українських культурно-освітніх діячів, просвітників, педагогів.

Особливе місце серед досліджень педагогічних персоналій посідають праці, присвячені вивченню окремих складових педагогічної системи Василя Сухомлинського, оскільки вона є постійним об'єктом уваги науковців не тільки в Україні, а й за кордоном.

Дана публікація продовжує цикл статей, в яких аналізуються складові педагогічної системи В.О.Сухомлинського. Вона присвячена розгляду управління як важливого і невід'ємного компонента педагогічної системи В.Сухомлинського, що забезпечує повноцінну реалізацію положень, думок, ідей педагога, втілення їх у навчально-виховний процес Павлівської середньої школи.

Це й закономірно, адже всі вивчені нами складові педагогічної системи будуть функціонувати лише за умови, якщо вони підпорядковані управлінню.

Про різноманітні аспекти внутрішкільного управління як складову педагогічної системи йдеться у творах: “Павлівська середня школа” (1969), “Розмова з молодим директором школи” (1973). Особливу увагу на питаннях управління зосередив Василь Олександрович у своїй кандидатській дисертації “Директор школи – керівник навчально-виховного процесу” (1955). Адже він упродовж 22 років працював директором Павлівської середньої школи. Саме завдяки накопиченому досвіду і його тривалій реалізації, вченому вдалося створити педагогічну систему, де управління становить рівнозначну складову.

Важливого значення Василь Олександрович надавав повноваженням директора школи, його завданням. До основних він відносив: розробку плану навчально-виховної і господарської діяльності; інструктаж виконавців і контроль за роботою всіх членів

шкільного колективу; допомога вчителю у створенні його власної творчої лабораторії. Такий широкий спектр повноважень, на думку В.Сухомлинського, вимагає, щоб на першому місці у директора знаходились навчально-виховні питання, а не господарські, щоб директор скоординував роботу всіх учасників педагогічного процесу.

Не залишав поза своєю увагою Василь Олександрович й організацію системи роботи директора та завуча з педагогами. З метою більшої ефективності В.Сухомлинський напередодні навчального року чітко планував й розподіляв конкретну роботу між директором і завучем, між директором і організатором позакласної роботи. Планування велось на кожний день, навчальний рік, п'ять років.

Він говорив, що “логіка педагогічного керівництва школою така, що нам неможливо працювати, якщо ми постійно не будемо аналізувати зв'язки сучасного з минулим і з майбутнім” [3: 602].

Педагогічне управління В.Сухомлинського-адміністратора полягало: в допомозі при вивченні навчальних програм, участі у роботі методоб'єднань, керівництві підготовкою і проведенням відкритих уроків, перевірці текстів контрольних робіт, ведення зошитів, класних журналів, відвідуванні й аналізі системи уроків, бесідах із завучем про власні педагогічні погляди, знання з дидактики, результати спостережень і відвідування уроків (директор відвідував по 40 уроків у кожного вчителя за навчальний рік), керівництві роботою деяких гуртків, допомозі у підготовці й проведенні факультативних занять.

На думку В.Сухомлинського, директор школи є організатором і керівником педагогічного колективу лише за умови, якщо об'єднає зусилля вчителів, які знайдуть втілення у творчій праці. “Завдання директора – зауважував педагог, – допомогти кожному вчителю в створенні індивідуальної творчої лабораторії” [2: 72]. Він повинен уміло знайти сферу для удосконалення педагогічної майстерності як учителя-новачка, так і досвідченого педагога. В Павлівській середній школі працювали методоб'єднання, семінари, виходив журнал “Наукова думка”. Найголовніша якість директора – “глибока любов до дітей”; висока педагогічна культура, рівень якої визначається “властивістю ... пізнавати світ серцем”, директор – “учитель учителів”, майстер педагогічної справи.

Будівля школи, її матеріальна база для В.Сухомлинського виступають і “необхідною умовою повноцінного педагогічного процесу”, і “засобом впливу на духовний світ вихованців” [2: 89]. Адже мистецтво виховання, на думку педагога, полягає в тому, щоб виховували і духовні цінності, і матеріальні, серед яких: середовище, обстановка.

Отже, внутрішкільне управління в педагогічній системі В.Сухомлинського включало педагогічне керівництво (вимоги до директора, завуча, вчителя, проведення методичної роботи) й організацію роботи школи та учнів (планування навчально-вихованої, позакласної роботи, організацію діяльності піонерської і комсомольської організацій, складання розкладу уроків, режиму школи та учнів).

Продуктивним і цікавим є досвід В.Сухомлинського з розробки і запровадження ідеї десятирічного планування. В основу планування педагог поклав увесь період перебування дитини в навчальному закладі. Шляхи реалізації цієї ідеї директор виклав у своїй авторській програмі, розрахованій на десять років.

Програма морального розвитку визначала комплекс цінностей, які повинні сформуватися у школяра через систему етичних бесід, участі у різноманітних видах діяльності. Програма занять із батьківської педагогіки, громадянського виховання та інших також були розраховані на десять років.

В.Сухомлинський визначив перелік питань, що становлять основу практичного планування роботи директора: “Як домогтися, щоб дитину тягло до колективу? Які внутрішні, духовні зв'язки – думки, почуття, переживання – можуть стати здоровою основою зміцнення колективу, дружби, товаришування? Як домогтися, щоб особисте щастя, особиста радість кожної дитини гармонійно поєднувалися з інтересами колективу, суспільства?...” [2: 48] і багато інших.

Саме таке планування, на думку Василя Олександровича, дасть змогу простежити шлях становлення індивідуальності дитини, розвиток її розумових і духовних сил.

Досвід педагога свідчить про те, що в центрі внутрішкільного управління його педагогічної системи знаходиться особистість і вчителя, і учня. Можливо, завдяки цьому процес планування в Павлівській середній школі став для Василя Олександровича творчою справою. Сам педагог планував власні буденні справи на кожний день. Наприклад, ось один день його життя:

“16/3 – понеділок, 1950 рік.

1. Провести конференцію учнів 5-10 класів, де обрати учнівський комітет.
2. Відвідати та проаналізувати урок фізики в 10 кл. (учитель Пащенко М.М.). Мета – аналіз засвоєння матеріалу на уроці.
3. Відвідати та проаналізувати урок фізики у 8 кл. Мета – аналіз викладу матеріалу.
4. Проаналізувати знання учнів з алгебри у 8 кл. (Перевірити зошити і класний журнал).
5. Викликати до школи батька учня 7-А класу Лозбіна.
6. Виготовити монтаж “Російські імена на карті світу”.
7. Купити умивальник для вчительської” [1: 24].

В.Сухомлинський розробив систему організаційних і науково-методичних заходів, що враховували особливості роботи адміністрації як з досвідченими, так і з молодими вчителями. У Павлівській середній школі проходили засідання педагогічної ради, як і в усіх школах, але там працювали і школи педагогічної культури, педагогічні понеділки, психологічні семінари.

Методична робота в Павлівській середній школі здійснювалась за безпосереднім керівництвом Василя Олександровича, через діяльність педагогічної ради, яка “має широке поле діяльності: ставить на облік усіх дітей з 4-річного віку; затверджує рекомендований режим дня для вчителів і учнів різних вікових груп, правила безпеки праці, розклад уроків, плани позакласних занять, обговорює зміст програм, теми творчих письмових робіт, якість книжкового фонду, дбає про удосконалення матеріальної бази...” [2: 67]. Під час її засідань, що відбуваються 7-8 разів на рік, розглядаються і розв’язуються практичні питання діяльності школи, серед яких: і затвердження керівника методичного об’єднання, і розподіл годин з урахуванням індивідуальних потреб кожного вчителя, і “разом з лікарем вчитель фізкультури визначає режим і обсяг індивідуальних вправ для кожного школяра та дбає про їх додержання і виконання” [2: 64], обговорення персональних справ учня і багато інших. Наприклад, план роботи Павлівської середньої школи на 1970-1971 рр. містить перелік питань, на розв’язанні яких ґрунтується робота педагогічної ради:

- “1. Розумова праця учнів на уроці.
2. Огляд уроків, відвіданих і проаналізованих директором і завучем.
4. Виховна робота в окремих сім’ях (виклик батьків на засідання педагогічної ради).
7. Система роботи з попередження неграмотності.
8. Робота зі слабоумними дітьми (інформація директора школи)” [5: 24].

Для сприяння професійному вдосконаленню вчителів при Павлівській середній школі працювала школа педагогічної культури, в роботі якої могли брати участь не тільки вчителі цієї школи, а й усі бажаючі. Передумовою створення школи педагогічної культури стали численні приїзди завучів, директорів інших шкіл. Робота тривала двічі на місяць. У цей час відбувалися відвідування та обговорення уроків, вивчення та обмін досвідом роботи, індивідуальні консультації з актуальних проблем освіти, що сприяли розв’язанню практичних проблем навчально-виховної роботи. Наприклад, тематика семінару педагогічної культури на 1970-1971 рр. була така:

- “1. Що повинен і може знати вчитель про виховання?
2. Як перетворювати знання в переконання?
3. Як учити і виховувати, щоб дитина вірила вчителеві?
11. Що значить важкі діти?

26. Проблема покарань і заохочень.

29. Як бути вчителю в тих випадках, коли дитина звертається з питанням: “Чому я в книзі читав одне, а в житті бачу інше?”

30. Учитель – совість народу” [5: 21].

Для професійного становлення вчителів у Павлиській школі регулярно проводилися педагогічні понеділки, випускався рукописний збірник “Педагогічна думка”, де педагоги публікували результати своїх досліджень, конспекти уроків, виховних заходів, плани тощо. Наприклад, колективну методичну роботу В.Сухомлинський зосереджував навколо таких основних питань навчально-виховного процесу, як: “що являють собою невстигаючі учні, які причини неуспішності” [5: 125], “єдність думки і почуття” [5: 74].

Особливість педагогічних понеділків полягала в тому, що вони складались з двох частин:

- 1) з розповіді кого-небудь з вихователів з подальшим обговоренням конкретних ситуацій, дітей, колективів Павлиської середньої школи;
- 2) з теоретичної доповіді, що присвячена одній із проблем, пов'язаних з навчанням і всебічним розвитком особистості.

Важливою формою організації методичної роботи в Павлиші були психологічні семінари, що проводились один раз на місяць. На цих семінарах обговорювались різноманітні проблеми, наприклад:

“1. Виховання любові до рідного слова.

5. У школі не повинно бути суєти, нервозності, поспіху, збуджених і пригнічених дітей.

9. Сутність самовиховання.

12. Психолого-педагогічні характеристики на окремих батьків і їхніх дітей.

13. Як досліджувати пам'ять дітей” [5: 23].

Серед методів педагогічного управління вчений віддавав перевагу таким: переконання і приклад. Але головним методом роботи директора з учителем є “індивідуальна, дружня, відверта, душевна розмова” [2: 42].

Індивідуальна робота директора з учителем в Павлиській школі включала два етапи:

1. Вивчення його роботи (найбільш ефективною формою є відвідування й аналіз уроків); директор відвідував 40 уроків у кожного вчителя з аналізом за навчальний рік;
2. Надання практичної допомоги – поетапне підвищення професійного становлення (директор і завуч повинні створити умови для удосконалення його майстерності).

Підтвердженням результативності, системності роботи В.Сухомлинського, як директора школи, стала праця, в якій подано опис та аналіз трьохсот відвіданих уроків. В архіві музею В.Сухомлинського зберігаються томи аналізів-конспектів, відвіданих В.Сухомлинським уроків учителів. Мету відвідування й аналізу уроків В.Сухомлинський сформулював так: “дослідити, як виявляється, розкривається на уроці інтелектуальне життя педагога, його кругозір, його духовні інтереси” [3: 581], а стосовно учнів у нього була стимулююча функція.

Управління навчально-виховним процесом, на думку Василя Олександровича, вимагає знання шкільних предметів. Саме тому він освоїв і теоретичні знання, і методику викладання всіх навчальних дисциплін.

Найважливішим засобом формування професійної майстерності вчителя, на думку В.Сухомлинського, є його власна бібліотека. Бібліотека школи, вчителя, учня покликана знайомити вихованця зі світом книги. В ній, як правило, повинні бути наявні зразки світової класики, література про людину і людство, монографії про життя і діяльність видатних діячів, словники, книги з різних галузей наук. Все для того, щоб дитина сама пізнавала себе. “Особиста бібліотека вчителя – це дзеркало його творчої індивідуальності. У створенні цього фундаменту духовного багатства вчитель не орієнтується на якийсь зразок, не добирає книги за якимось списком. Єдине, чого слід дотримуватись, – це принципу: особиста бібліотека

розкриває мою творчу індивідуальність і допомагає вводити вихованців у світ книги” [4: 79]. У шкільній бібліотеці було більше 15 тис. томів, а у власній бібліотеці родини Сухомлинських, якою могли користуватися всі бажаючі, нараховувалось більше 10 тис. томів.

У Павлівській середній школі на основі типових правил для працівників шкіл було встановлено і власні правила внутрішнього розпорядку, розроблено режим школи і режим для учнів. На думку В.Сухомлинського, “центральний момент режиму – правильне чергування праці і відпочинку, неспання і сну” [2: 130].

Василь Олександрович вважав, що правильно складений розклад уроків є першою й необхідною умовою ефективного розподілу навантаження на весь робочий тиждень, правильної організації режиму роботи і відпочинку вчителів і учнів.

Матеріальна база Павлівської середньої школи і навколишня обстановка (природа, праця, діяльність людей) становлять єдиний комплекс. Навчання різних вікових груп учнів відбувається в різних корпусах. Усі чотири будівлі для більшого комфорту містять учительську кімнату, в якій знаходиться розклад і створено затишну атмосферу.

У головному двоповерховому корпусі, де навчались учні 7-11 класів, поряд із класними кімнатами, що становлять особливу і найважливішу частину, спеціально оснащену для проведення навчально-виховного процесу, розташовано:

- кабінети математики, мови і літератури, іноземної мови, в яких були списки рекомендованої літератури для кожної вікової групи учнів, для позакласного читання французькою і німецькою мовами, рукописний журнал “Наша творчість”, фонотека;
- радіолабораторію, в якій знаходився шкільний радіовузол і обладнання для практичних робіт із радіотехніки;
- музичну кімнату з фонотекою музичних творів класиків і сучасників, народними інструментами;
- шкільний музей з матеріалами про те, чим живе колектив;
- методичний кабінет, в якому розміщено педагогічну бібліотеку;
- куточок для батьків, що містить інформацію про шкільне життя дітей;
- фотолабораторію;
- куточок образотворчого мистецтва, де проводяться виставки малюнків;
- спортзал;
- їдальня;
- тихий куточок, обстановка якого “спонукає до роздумів, спогадів, мрій” в оточенні репродукцій картин і фонотеки;
- куточок для дівчат, де знаходяться твори з анатомії і фізіології, про гігієну жінки, про материнство;
- кімнату-склад інвентарю для самообслуговування;
- окремий корпус для позашкільної роботи, піонерську і комсомольську кімнати з бібліотекою та атрибутами.

Крім того, у трьох одноповерхових корпусах, де навчаються учні 1-6 класів, розташовано кімнату для ігор і кімнату казок, змінні стенди “Світ у малюнках”, виставка учнівських зошитів “Пиши гарно і грамотно”; матеріал за рубриками “Поради юним технікам”, “Поради юним натуралістам”. У будівлі для учнів середніх класів коридор оформлений портретами і висловлюваннями видатних людей, монтажами-плакатами, які повинні розвивати допитливість: “Чи знаєш ти механіку?”, “Математика на кожному кроці”, “Чи прочитав ти ці книжки?”

У кожному корпусі знаходяться живі куточки, в навчальних кабінетах папки-стенди, що містять інформацію про останні новини в галузях різних наук, про їх практичне застосування.

Таким чином, усі приміщення, коридори, класні кімнати оформлені відповідно до віку, інтересів дітей. Василь Олександрович, створюючи матеріальну базу школи і обстановку, що оточує дітей, прагнув до того, щоб “у школі й стіни говорили” [2: 122].

Цікавим, на нашу думку, є й те, що форма організації управління безпосередньо залежала від нормативно-правової бази УРСР післявоєнних часів. А методи і прийоми управління властиві лише сільській Павлівській середній школі.

Отже, теоретичні положення педагогічної системи В.О.Сухомлинського реалізувались через специфічну систему управління, що включала організацію і планування науково-методичного забезпечення відповідно до умов роботи сільської школи, створення специфічної матеріально-технічної бази школи, системний і гуманістичний стиль керівництва школою, організацію самоосвіти й самовиховання школярів, організацію спільної діяльності педагогів, батьків, дітей у досягненні колективних та індивідуальних цілей, підвищення педагогічної кваліфікації вчителів. Зазначена система потребує більш детального дослідження в наступних наукових розвідках.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Литвиненко М.Н. Педагогічно-меморіальний музей В.О.Сухомлинського: Путівник. – К.: Рад. шк., 1979. – 36 с.
2. Сухомлинський В.О. Павлівська середня школа // Вибр. тв.: в 5 т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т.4. – С. 7 – 390.
3. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором школи // Вибр. тв.: в 5 т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т.4. – С. 393 – 626.
4. Сухомлинський В.А. Книга о любви / Составитель А.И.Сухомлинская, Л.В.Голованов. – М.: Мол. гвардія, 1983. – 191 с.
5. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України. – Ф.5097. – Оп. 1. – Спр. 930.

УДК 37.011:371.72(1919-1939)

Л.В. Сливка

НАРОДНОПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ ВИХОВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ДІТЕЙ І МОЛОДІ В КОНТЕКСТІ ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ (1919 – 1939 РР.)

Стаття висвітлює народнопедагогічні чинники виховання здорового способу життя дітей та молоді у працях педагогів Західної України впродовж 1919-1939 рр.

The article deals with the ethnopedagogical points in the field of forming children's and youth's healthy way of life in the published works of educational specialists in the Western Ukraine between 1919 and 1939.

Сьогодні, коли українське суспільство перебуває в пошуках ідеалів та виховних орієнтирів, оскільки в цьому – запорука відродження і розвитку нації, сучасний виховний процес покликаний забезпечити всебічний гармонійний розвиток дитини як найвищої цінності суспільства, її здібностей, особистісних рис, сформувати молоду особистість, зорієнтовану на “конструктивну поведінку в складних соціальних умовах на чіткій і міцній духовній основі” [4: 5]. Проблема виховання здорового способу життя школярів у цьому контексті перебуває в центрі уваги вітчизняних науковців, оскільки здоров'я нації в наш час розглядається як показник цивілізованості держави, що відбиває соціально-економічне становище суспільства, як головний критерій доцільності й ефективності всіх без винятку сфер господарської діяльності.

Слід зазначити, що завдання створення умов для збереження і зміцнення здоров'я підростаючого покоління, формування здорового способу життя школярів через сприйняття ідеалу і норм здорового, багатоманітного та щасливого життя кожного з них доцільно розв'язувати використовуючи водночас як інноваційні технології, так і прогресивні

традиційні підходи, багатий виховний досвід здоров'язбереження, який нагромаджувався українським народом упродовж віків, унікальну педагогічну спадщину минулого, яка є невичерпним джерелом думок, поглядів і теорій. Тільки взаємозв'язок і взаємодія попереднього досвіду та сучасних нових підходів, прогресивних ідей минулого та сучасних інноваційних технологій дадуть позитивні результати у вихованні здорового способу життя дітей і молоді.

Сучасні науковці все частіше звертаються до історичного досвіду, педагогічної спадщини українських педагогів задля переосмислення та творчого втілення їхніх ідей в освіту й виховання підростаючого покоління. Важливою для розбудови національної школи в Україні є історія шкільництва на західноукраїнських землях у 1919-1939 рр., оскільки саме тут в умовах чужоземного панування українські педагоги обстоювали і розвивали пріоритетні напрями освіти, поміж якими на виховання здорового способу життя молоді покладали особливі сподівання. Успішне розв'язання освітньо-оздоровчих завдань, як свідчать джерела, можливе за умови використання нагромадженого віками українського традиційного етнопедагогічного досвіду прилучення дітей і молоді до здорового способу життя. Історико-педагогічна думка визнає його тим підґрунтям, на якому будується нація, виховується її молодь. Тому *метою статті* є висвітлення народнопедагогічних чинників виховання здорового способу життя в контексті західноукраїнської педагогічної думки за міжвоєнної доби ХХ ст.

Насамперед слід зазначити, що розв'язання низки питань щодо виховання здорового способу життя школярів у Західній Україні за міжвоєнної доби ХХ ст. проходило на тлі суспільно-політичних та соціально-економічних обставин, зокрема безробіття, низький рівень матеріального становища народу, асоціальні явища тощо, що істотно впливало на стан здоров'я населення українського регіону, спричинювало хвороби, смертність, низький рівень культури здоров'я. Водночас цей процес був зумовлений і зростанням суспільної та політичної свідомості, прагненням українців до незалежності.

Варто зазначити, що педагоги Західної України, попри всі соціально-економічні й територіально-адміністративні процеси геополітичного простору досліджуваного періоду завжди працювали в контексті прогресивних освітніх тенденцій, добросусідські відносини між науковцями й науковими школами, насамперед, Європи, Радянської України, всупереч загарбницьким соціально-політичним утискам панівних режимів (Польщі, Румунії, Чехословаччини), прискорювали розвиток національної освіти в краї, зокрема і в контексті виховання здорового способу життя.

На наш погляд, суголосними з поглядами західноукраїнських педагогів були думки радянського педагога А.С.Макаренка, який питанням виховання здорового способу життя особистості надавав пріоритетного значення, адже, як свідчать джерела, метою у діяльності педагогічного колективу, який очолював педагог, було виховання “естетично і соціально здорових людей”, а наслідком втілення цих прагнень стали “здоров'я і молодість, праця і бажання культурного саморозвитку, здорове колективне життя”, “веселий, здоровий сміх, усмішки і виключно вільне самопочуття” [2: 130].

Поряд із працею та самообслуговуванням, потребою поліпшувати цю працю на основі здобутих знань, значне місце у навчально-виховному процесі колонії, очолюваної А.С. Макаренком, займало формування потреби дати вихід здоровій юнацькій енергії у такій же здоровій грі. Тому оздоровчі екскурсії на природу у вихідні дні, походи у місто, військові ігри на місцевості набули тут широкого застосування [2: 145].

Можемо припустити, що педагог на емпіричному рівні розглядав виховання здорового способу життя дотично до народнопедагогічних ідеалів, утім, не окреслюючи таких понять, як народна педагогіка чи національне виховання із зрозумілих причин.

Як засвідчують джерела, педагоги Західної України 20 – 30-х років ХХ ст. в освітній діяльності на перший план висували виховання, а вже відтак навчання, де виховання здорового способу життя посідало особливе місце в педагогічних ідеях освітян краю. Так, А.Волошин неодноразово наголошував на актуальній необхідності виховання молоді в

контексті плекання здоров'я. У передовій статті часопису "Підкарпатська Русь" він зазначав, що визначення шляхів та способів забезпечення народу здоровими, сильними, до тілесних і духовних праць спроможними громадянами обумовлено неможливістю змінити старше покоління, відтак вся увага в контексті прилучення до здорового способу життя, на думку педагога, повинна бути спрямована на виховання власне дітей [5: 202].

Аналізуючи освітні системи різних країн, наводячи переконливі аргументи на користь фізичного виховання, А.Волошин вважав, що у навчальних програмах як обов'язкова структура чільне місце повинно посісти фізичне виховання. Вважаємо, що його праця "Педагогічна антропологія", в якій актуалізовано найпоширеніші методи фізичного виховання, особливо методика навчання руханки (фізкультури), й досі залишається для сучасної школи цінним джерелом практичних порад щодо занять фізкультурою, гімнастикою, оволодіння гігієнічними навичками та теоретичних обґрунтувань їхньої корисності та доцільності використання в різних сферах життєдіяльності: в господарській, військовій, ремісничій, дозвіллевій та ін. Оскільки педагог обстоював національний зміст фізичної культури, то цінність фізичного виховання вбачав передовсім у зміцненні духу дитини. Історичні документи засвідчують, що його думки щодо основних засад виховання здорового способу життя були співзвучні із поглядами багатьох представників педагогічної еліти краю досліджуваної доби.

Яскравим прикладом цього є напрацювання Ю.Дзеровича, який у контексті міцного взаємозв'язку тіла і духу зауважує, що "нераз і кволі люди при сильній волі багато доконують", водночас "довга, витривала, мозольна праця можлива тільки у здорових і сильних". Обстоюючи думку про те, що людське тіло, як "святиня Святого Духа", має воскреснути, встати і бути прославлене, педагог наголошував на необхідності вдосконалювати тіло.

Ю.Дзерович окреслив основні засади й засоби науки "педагогічна дієтетика", завданням якої є плекання тіла. З чинників, які головню впливають на "утримання здоров'я людини", найбільше значення, за Ю.Дзеровичем, мають "віддихання, відживлювання, рух і спочинок, одежа, чистість тіла, загальні гігієнічні завваги" [1: 172]. У цьому процесі народнопедагогічним чинникам учений відводив почесне місце.

Для педагогічної спадщини Західної України міжвоєнної доби провідною стала теза про взаємозв'язок морально-духовного виховання із плеканням фізичного здоров'я людини. Цікавими в цьому сенсі є думки І.Ющишина, які до того ж перегукуються з народними поглядами на ідеал здорової людини: здорова людина – сильна людина, красива людина. Про тісну взаємодію виховання здорового способу життя з моральним, розумовим, духовним вихованням, отже про багатоаспектність цієї проблеми у сучасному її розумінні педагог наголошував ще на початку ХХ ст. Він, зокрема зазначав, що добре фізично розвинений, "приноровлений до боротьби життєвої організм дає певну запоруку, що людина зможе розвинутися як слід морально", тому завданням школи є подбати "о добре фізичне розвинене молодежи" і підготувати "в ній добрий ґрунт до дальшого плекання свого організму" [13: 340]. Разом з тим, пише І.Ющишин, життя, "згідне з вимогами людської природи, наукової гігієни і етики, дає запоруку правильного фізичного розвою індивіда", тому школа має дбати "о паралізоване і безпощадне нищене всього, що посередно або безпосередно причиняє ся до морального занепаду чоловіка", а в подоланні такого "великого лиха, яким є пр. алькоголізм", повинна посісти "домінуюче становище", "підтримуване алькоголізму ким-небудь і в якій-небудь формі є високо неморальне і заслуговує на найвисше нап'ятоване, а з боку виховуючих інституцій на енергічне поборюване" [13: 339].

У контексті досліджуваного нами питання особливо цінними є поради І.Ющишина щодо подолання таких явищ, як "неестетичне слово, вислов", анекдот, почуті від дитини: "звернім увагу дитини, що се дуже негарно, неприлично і ненормально". На думку І.Ющишина, "знаменитим педагогічно-дидактичним антидотом" до подолання таких явищ та незамінним засобом виховання здорового способу життя є український фольклор, народні традиції, народні обрядові пісні і забави, "бо вони дають дуже милу і будуючу моральну

розривку дітям”, оскільки напевне діти “волять засьпівати одну мельодийну гагілку і вивести красну фігуру, як розказувать собі нудні, безідейні теревені”. Тому, зауважує І.Ющишин, на вивчення “таких пісень і ігор повинен учитель радо посвятити кілька хвилин підчас обов’язкової науки співу і рахунку”, не полінуватись “від часу до часу дещо інтересного прочитати своїм дітям підчас наукового відпочинку”, оскільки тим він “не лише збудує ся їх морально безпосередно, але дасть дуже добрий готовий матеріал до дальшого їх морального розвою” [13: 346].

Окрім того, педагог радить посилити педагогічне просвітництво батьків, “наклонити їх до того, щоб були обережними в ординарних лайках, сварнях, словах, піснях і бесідах в присутности дітей”. У випадку, якщо вчитель помітив, що родичі “самі ведуть ся дуже не морально і не хотять слухати его жичливих рад, тоді най віднесе ся до судових властей – а після обов’язуючих законів, се право прислугує кождому горожанинови – а вони вже зроблять з такими добродіями то, що “закон велить” [13: 346]. Отже, І.Ющишин піднімає таку важливу в контексті збереження здоров’я народнопедагогічну ідею, як “екологія слова”.

Слушними є думки П.Франка щодо фізичного виховання, яке він розглядав під призвою виховання здорового способу життя. Окреслюючи фізичне виховання як незамінний спосіб “допомогти природі в якнайкращім розвитку людського організму”, П.Франко у статті “Фізичне виховання в народних школах І-го ступеня” пише, що воно “мусить не тільки запобігати шкідливим впливам сидячого життя, нездоровим гігієнічним умовам та односторонній фізичній праці, мусить ще: виробити загально здоровий організм, виробити його всесторонньо, привчити скоро виконувати всі рухи, отже виробити меткість поборюючи отяжілість та лінивство душі й тіла; виробити відвагу, силу волі, опанування, витривалість, карність та солідарність; виробити замилювання до веселости та погідности духа; розвинути замилювання до природи та любов до рідного краю; відірвати від шкідливих розривок; спрямувати до більше доцільних, залежних від віку та уподобань” [11: 14-15].

Актуальними і сьогодні залишаються настанови П.Франка про те, що якнайбільшу частину занять з фізичного виховання необхідно проводити на свіжому повітрі. Ідею позитивного впливу природних чинників на здоров’я людини П.Франко обстоює у статті “Прогульки і таборування”, де з огляду на народні засади здорового способу життя, зокрема про те, що “розумна праця мусить чергуватися із розумним спочинком”, наголошує: “день чи два проведені на лоні природи серед гір, лісів, піль та води – навіть для дітей села – це не є ніяка витрата часу”, тому що “найрозумніший спочинок той, в яким відпочивають наші нерви, а тіло загартується та скріплюється”. Звідси й окреслюються завдання школи – “виховати та вкорінити в учнів привички, замилювання до здорових ігор, забав та прогульок і те замилювання повинно стати на ціле життя” [10: 22].

Історичні джерела засвідчують, що на шпальтах західноукраїнських педагогічних часописів ще наприкінці ХІХ сторіччя підносилось питання про роль фізичної праці у зміцненні здоров’я учнів, оскільки вона, “скріплюючи тіло, скріплює й духа” [3: 181]. У розвідках, присвячених цій проблемі наголошувалося, що двох годин гімнастики на тиждень, які були передбачені програмами, занадто мало, щоб виправити порушену рівновагу духу, а вже зовсім недостатньо, щоб розвинути молодий організм і зробити його здатним до фізичної праці. В контексті здоров’язбереження це зумовлює водночас із збільшенням прогульок, праці на свіжому повітрі, наприклад на шкільному огороді, вправ гімнастичних і ігор дбати про науку “ручної зручности” [3: 186]. Вважаємо за необхідне зазначити, що це питання, яке порушувалося понад сто років тому, є особливо актуальним сьогодні, коли, зокрема у сучасній початковій школі водночас із створенням умов для формування здорового способу життя школярів (введення до навчальних планів курсу “Основи здоров’я”, збільшення до 3-х годин на тиждень уроків фізичної культури, запровадження у навчально-виховний процес здоров’язберігаючих технологій тощо) трудовому навчанню як безпосередньому чиннику формування усіх складових здоров’я вже не надається, на нашу думку, такого важливого значення (типовими навчальними планами початкової школи передбачено 2 год. трудового навчання на тиждень у 1-му класі та 1 год. щотижнево в 2, 3 і 4-у класах) [7: 171].

Народнопедагогічні чинники виховання здорового способу життя школярів постійно прямо або опосередковано фігурували в теоретичних напрацюваннях освітніх діячів Західної України 20 – 30-х рр. ХХ ст. Яскравим прикладом цього є книга О.Тисовського “Життя в Пласті”, де “чи не вперше в українській літературі була всебічно опрацьована і викладена одна із систем української етнопедагогіки” [9: 40].

Історичні документи засвідчують, що освітні діячі Закарпаття досліджуваного періоду (Ф.Агій, А.Волошин, І.Гопко, І.Крайник, О.Маркуш, П.Федор та ін.) обстоювали самодостатність української національної культури, національних духовних традицій.

У контексті нашого питання вважаємо за необхідне зупинитися на напрацюваннях Першого Українського Педагогічного Конгресу, найавторитетнішого освітянського форуму “Рідної школи”, який був знаковою подією в освітньому житті Західної України. З-поміж чільних питань національного виховання тут обговорювали й питання здоров’язбереження.

У рефераті “Вплив фізичного виховання на вдачу нашої молоді”, Степан Гайдучок услід за І.Боберським обстоював думку, що фізичне виховання має дбати не тільки про фізичну силу, справність і гарт людського організму, воно може дати багато для виховання характеру дитини, оскільки є засобом “виховати громадянські чесноти”, виробити в людині міцний характер і моральний гарт, розвинути волю, відвагу тощо [6: 184]. “Необхідно виховати покоління, – наголошував педагог, – що фізичною тугістю нагадувало б найславніші хвилини історії нашого народу. З нашої історії можемо зачерпнути також засоби, що ними виховувалася колись наша молодь, що тугістю й силою тіла та духа до нині нам імпонує” [12: 228-229]. Такими засобами вважалися, насамперед, мандрівки, походи, таборування.

Однією з головних складових здоров’язберігаючого виховання того часу стало гігієнічне виховання, завдання якого вбачали “в охороні українського народу перед національним і расовим самогубством та самовинищуванням, перед фізичною смертю”. На Першому Українському Педагогічному Конгресі питання запровадження гігієнічної освіти актуалізував Осип Філяс. У рефераті “Школа та поширення гасел гігієни серед громадянства” він окреслив низку конкретних пропозицій, які, вважаємо, з погляду сьгоднішніх освітніх реалій є досить слухними:

1. Втягнути в програму шкільного навчання – рівнорядний другим предметам – гігієну;
2. Підготувати кадри учителів гігієни та придбати лікарів-гігієністів;
3. Гігієнічне виховання почати через батьківські кружки у рідні, поглибити та закріпити в передшкіллі. У народніх, середніх та фахових школах навчати основно за випрацьованою програмою гігієни;
4. В останніх класах нижчих та вищих щаблів жіночої середньої школи молодь обов’язково навчати плекання немовлят та малої дитини;
5. В усіх школах, що підготовляють учителів, навчати основно гігієни за весь час навчання, закінчуючи освіту іспитом;
6. Вихованків духовних семінарій ввести в сучасний стан суспільної гігієни та праці вислідів та завдань суспільно опікунчих установ;
7. Учителям, що вже працюють, дати змогу відповідними доповняючими курсами доповнити знання гігієни;
8. Через гігієнічні секції батьківських кружків нав’язати зв’язки з гігієнічними товариствами [6: 132-133].

Отже, визначаючи метою національного виховання української молоді всебічну її підготовку до здійснення найвищого ідеалу нації, до чинної творчої участі в розбудові рідної “духової й матеріальної культури, а через неї до участі в уселюдській культурі”, педагоги досліджуваної доби обстоювали наступне: “духове виховання української молоді повинно спиратися на наукових основах індивідуальної та збірної психології українського народу; потреба практичного гігієнічного виховання є безумовною необхідністю суцільного виховання української молоді; правильне фізичне виховання є одним із основних елементів

загального гармонійного виховання; виховання української молоді в спортових організаціях із лицарсько-бойовим наставленням повинно бути короною повного фізичного виховання” [8: 258-259]. Велику увагу звертали на протиалкогольне й протинікотинове виховання шкільної молоді як важливий засіб для її духового, фізичного й етично-морального розвитку.

Аналіз джерельної бази уможливорює висновок про те, що виховання здорового способу життя посідало особливе місце в педагогічних ідеях західноукраїнських учених міжвоєнної доби ХХ ст., що європейські педагогічні ідеї “живили” освітню систему Західної України, яка геополітично була більш вигідно розташована, ніж інші українські землі. Можна говорити і про паралелізм у поглядах тодішніх європейських, радянських та західноукраїнських учених у контексті виховання здорового способу життя. У їхніх міркуваннях було багато спільного щодо форм, методів, принципів означеного виховання. Проте, як свідчить аналіз джерел, західноукраїнські педагоги наголошували на широкому використанні у цьому процесі народних ідеалів виховання здорового способу життя молоді, яке має ґрунтуватися на національній ідеї та може стати предметом подальших наукових розвідок.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дзерович Ю. Педагогіка. – Львів: Накл. Греко-католической Академії, 1937. – 240 с.
2. Макаренко А.С. Операционный план педагогической работы трудовой коммуны имени Ф.Э.Дзержинского. – Пед.соч.: В 8-ми т.; Т.8. – М., 1986. – С.130-145.
3. Наука ручныхъ работъ для хлопцевъ и си педагогичне значене (Післе Іосифа Урбана) // Учитель. – 1890. – Ч.12. – С.181-187.
4. Оржеховська В. Проблеми превентивного виховання неповнолітніх // Початкова школа. – 1998. – №4. – С.4-6.
5. Періодика Західної України 20 – 30-х рр. ХХ ст.: Матеріали до бібліографії / За ред. М.М.Романюка. – Львів, 1998. – Т.1. – 328 с.
6. Перший Український Педагогічний Конгрес. 1935. – Львів: Накладом товариства “Рідна школа”, 1938. – 249 с.
7. Про типові навчальні плани початкової школи: Наказ МОН України №682 від 29.11.2005 // Нормативно-правове забезпечення навчально-виховного процесу в початковій школі / Упорядник Юрченко Наталія Федорівна. – Х.: Вид.група “Основа”, 2006. – С.168-175.
8. Резолюції і постанови Першого Українського Педагогічного З’їзду // Шлях виховання і навчання. – 1935. – Ч.4. – С. 254-261.
9. Савчук Б. Український Пласт. 1911 – 1939. – Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 1996. – 264 с.
10. Франко П. Прогульки і таборування // Шлях виховання і навчання. – 1937. – Ч.1. – С.21-24.
11. Франко П. Фізичне виховання в народних школах І-го ступеня // Шлях виховання і навчання. – 1937. – Ч.1. – С.14-21.
12. Юцишин І. Дороговкази нашого виховання (Докінчення) // Шлях виховання і навчання. – 1938. – Ч.4. – С.224-236.
13. Юцишин І. О моральнім вихованю молодежи // Учитель. – 1907. – Ч.21 і 22. – С.305-316.

УДК 37.035.3

Н.В. Слюсаренко

КАТЕГОРІЙНО-ПОНЯТТЄВИЙ АПАРАТ ПРОБЛЕМИ ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ ПІДРОСТАЮЧОГО ПОКОЛІННЯ

У статті на основі аналізу наукових джерел розглянуто трактування понять “праця”, “труд”, “трудова виховання”, “трудова навчання”, “трудова підготовка”.

In article on the basis of the analysis of scientific sources the explanation of concepts “work”, “labour education”, labour training”, “labour preparation “are considered.

В останні десятиріччя значну частину наукових досліджень присвячено трудовій підготовці підростаючого покоління. Це закономірно, оскільки від вирішення даної проблеми залежить не лише гармонійний розвиток юних, а й наше майбутнє. Ураховуючи вищезазначене, вчені намагаються всебічно вивчити проблему та окреслити шляхи її розв'язання. З цією метою вони вивчають історичний досвід, аналізують та оцінюють його, намагаються віднайти раціональні зерна в сьогоденні, спрогнозувати майбутнє. Результатом стала значна кількість наукових робіт, пов'язаних з різними аспектами трудової підготовки особистості. Це дослідження А.Вихруща, С.Дем'янчука, М.Левківського, Г.Левченка, В.Мадзігона, С.Мазуренко, Є.Павлютенкова, В.Сидоренка, Г.Терещука, Д.Тхоржевського, Б.Федоришина, М.Янцура та ін. У них поміж іншого зустрічаємо тлумачення різноманітних понять, на яких науковці зосереджують особливу увагу.

Разом із тим окремі поняття (наприклад: “праця”, “труд”, “трудове виховання”, “трудове навчання”, “трудова підготовка” та ін.) потребують більш детального роз'яснення, що і стало метою даної публікації.

Передусім зауважимо, що будь-яка сфера життєдіяльності людини має свою лексику. Це необхідне для того, щоб певною мірою уніфікувати категорійно-поняттєвий (або поняттєво-термінологічний) апарат даної сфери, представити його якомога більш чіткими дефініціями, поняттями, категоріями. Значну частину з них зібрано в окремі словники, інші (в тому числі терміни, пов'язані з трудовою підготовкою) включено в педагогічні енциклопедії та словники, підручники та посібники, а також, як сказано вище, знаходимо в роботах науковців.

Так, своє трактування понять “праця” та “труд” подають В.Даль, А.Макаренко, К.Маркс, К.Ушинський та ін. (див. таблицю 1). При цьому у визначенні кожного вченого наявні найсуттєвіші ознаки даного процесу.

Таблиця 1.

Визначення понять “праця”, “труд” в наукових джерелах

Автор	Джерело	Визначення поняття
1	2	3
Праця		
Ушинський К.	Праця в її психічному і виховному значенні // Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. / Редкол.: В.Н.Столетов (пред.) и др. – К.: Рад. школа, 1983. – Т.1. Теоретические проблемы педагогики / Сост. и подгот. к печати Э.Д.Днепров; Под ред. А.И.Пискунова (отв. ред.) и др. – С. 107.	Вільна і погоджена з християнською моральністю діяльність людини, на яку вона наважується з безумовної необхідності її для досягнення тієї чи іншої істинно людської мети в житті.
Макаренко А.	Макаренко А.С. Избранные произведения: В 3-х т. / Редкол.: М.Д.Ярмаченко (пред.) и др. – Изд. 2-е, испр. и доп. – К.: Рад. школа, 1985. – Т.3. – С. 399.	Основа людського життя, благополуччя людського життя і культури.
Маркс К.	Короткий філософський словник / Під ред. М.Розенталя і П.Юдіна (переклад з російського третього видання, переробленого і доповненого). – К.: Державне видавництво політичної літератури УРСР, 1952. – С. 391.	Процес, що відбувається між людиною і природою, процес, в якому людина своєю власною діяльністю опосереднює, регулює і контролює обмін речовин між собою і природою.

1	2	3
Яременко В., Сліпушко О.	Новий тлумачний словник української мови / Укладачі В.Яременко, О.Сліпушко: В 3 т. – К.: Видавництво “АКОНІТ”, 2005. – Т.2. – С. 866.	Діяльність людини; сукупність цілеспрямованих дій, що потребують фізичної або розумової енергії і мають своїм призначенням створення матеріальних та духовних цінностей.
Коджаспірова Г., Коджаспіров А.	Коджаспірова Г.М., Коджаспіров А.Ю. Словарь по педагогике. – М.: ИКТ “МарТ”; Ростов-н-Д: Издательский центр “МарТ”, 2005. – С.357-358.	Фундаментальний вид діяльності людини, спрямований на зміну та пристосування предметів природи для задоволення своїх потреб; цілеспрямована діяльність людини, яка потребує розумового та фізичного напруження.
Труд		
Даль В.	Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4-х т. – Т.4. – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2003. – С. 260.	Праця, заняття, справа, справа; усе, що потребує зусиль, старання та турботи; усіляке напруження тілесних або розумових сил; усе, що стомлює.
Яременко В., Сліпушко О.	Новий тлумачний словник української мови / Укладачі В.Яременко, О.Сліпушко: В 3 т. – К.: Видавництво “АКОНІТ”, 2005. – Т.3. – С. 576.	Праця людини, що вимагає великої затрати фізичної або розумової енергії.
Міжеріков В.А.	Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений. – Ростов-н-Д.: Изд-во “Феникс”, 1998. – С. 442.	Доцільна діяльність людей, спрямована на створення споживчих вартостей; один із основних видів активності людини поряд з грою, навчанням, спілкуванням.

Поняття “праця” та “труд” є тотожними. У перекладі з російської мови труд – це праця або робота, а праця – це робота або труд. В українській мові наявні обидва слова, які в Новому тлумачному словнику [7] та в інших виданнях трактують аналогічно одне одному.

Термін “труд” пояснюють як працю людини, що вимагає великої затрати фізичної або розумової енергії [7: 576]. Під ним також розуміють працю, заняття, вправу, справу – все, що потребує зусиль, старання та турботи, усілякого напруження тілесних або розумових сил [3: 260]. Як бачимо, одні науковці вважають трудом те, що вимагає великої затрати фізичної або розумової енергії, а інші – усіляке напруження тілесних або розумових сил.

Певні розбіжності наявні також у трактуванні поняття “праця”. На думку вчених це: “вільна і погоджена з християнською моральністю діяльність людини”; “основа людського життя, благополуччя людського життя і культури”; “процес, в якому людина своєю власною діяльністю опосереднює, регулює і контролює обмін речовин між собою і природою”; “сукупність цілеспрямованих дій, що потребують фізичної або розумової енергії і мають своїм призначенням створення матеріальних та духовних цінностей”; “цілеспрямована діяльність людини, яка потребує розумового та фізичного напруження” та ін. [4-7; 13].

По-різному підходять науковці і до визначення понять “трудова виховання”, “трудова навчання” (див. таблиці 2-3). Так, на думку С.Гончаренка, І.Каїрова та ін., трудова виховання – це система виховних впливів, яка передбачає залучення дітей та юнацтва до трудової діяльності з метою їхнього розвитку [1; 8].

Визначення поняття “трудове виховання” в наукових джерелах

Автор	Джерело	Визначення поняття
Гончаренко С.	Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – С. 335.	Система виховних впливів, яка передбачає залучення дітей і юнацтва з метою їх загального розвитку до трудової діяльності.
Коджаспірова Г., Коджаспіров А.	Коджаспірова Г.М., Коджаспіров А.Ю. Словарь по педагогике. – М.: ИКТ “МарТ”; Ростов-н-Д.: Издательский центр “МарТ”, 2005. – С. 42.	Цілеспрямована спільна діяльність вихователя та вихованців, спрямована на розвиток загальнотрудових умінь і здібностей, психологічної готовності до праці, формування відповідального ставлення до праці та її результату (продукту), на свідомий вибір професії.
Каіров І., Гончарова Н., Казьміна Н. та ін.	Педагогический словарь / Под ред. И.А.Каирова (гл. ред.), Н.К.Гончарова, Н.Д.Казьмина и др.: В 2-х т. – Т.2. – М.: Изд-во АПН, 1960. – С.494.	Система виховних впливів, яка передбачає залучення дітей та юнацтва з метою їхнього розвитку до трудової діяльності.
Каіров І. та ін.	Педагогическая энциклопедия: В 4-х томах / Под ред. И.А.Каирова. – М.: Советская энциклопедия, 1968. – Т. 4. – С. 308.	Цілеспрямований процес формування у дітей та юнацтва комуністичного ставлення до праці; одна з найважливіших складових комуністичного виховання підростаючого покоління.
Міжеріков В.	Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений. – Ростов-н-Д.: Изд-во “Феникс”, 1998. – С. 442-443.	Виховання свідомого ставлення та нахилів (схильності) до праці як основної життєвої потреби через формування звички до праці шляхом включення особистості в активну трудову діяльність та такої організації цієї діяльності, яка сприяла б формуванню задоволеності її процесом і результатом.
Мадзігон В.	Педагогічний словник / За ред. дійсного члена АПН України М.Д. Ярмаченка. – К.: Пед. думка, 2001. – С. 451.	Невід’ємна складова частина виховання підростаючого покоління, система педагогічного впливу, спрямованого на формування в учнів позитивного ставлення до праці як основи людського існування.
Фіцула М.	Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – К.: Видавничий центр “Академія”, 2002. – С. 278.	Процес залучення школярів до різноманітних педагогічно організованих видів суспільно корисної праці з метою передання їм певного виробничого досвіду, розвитку в них творчого практичного мислення, працьовитості й свідомості людини праці.

Г.Коджаспірова, А.Коджаспіров та ін. під трудовим вихованням розуміють цілеспрямовану спільну діяльність вихователя та вихованців, спрямовану на розвиток загальнотрудових умінь і здібностей, психологічної готовності до праці, формування відповідального ставлення до праці та її результату (продукту), на свідомий вибір професії [4: 42].

В.Мадзігон вважає, що це невід'ємна складова виховання підростаючого покоління, система педагогічного впливу, спрямованого на формування в учнів позитивного ставлення до праці як основи людського існування [10: 451].

Трактуючи поняття “трудове виховання”, науковці майже завжди вказують на завдання цього напрямку виховної діяльності та шляхи його здійснення. Серед завдань називають наступні:

- розвиток загальнотрудових умінь і здібностей, психологічної готовності до праці, формування відповідального ставлення до праці та її результату (продукту), свідомий вибір професії;
- виховання любові та поваги до праці, готовності виконувати будь-яку корисну для суспільства роботу, здатності сприймати інтереси колективу як свої, сумлінно і творчо ставитися до вирішення трудових задач;
- виховання свідомого ставлення та нахилів (схильності) до праці як основної життєвої потреби через формування звички до праці шляхом включення особистості в активну трудову діяльність та такої організації цієї діяльності, яка сприяла б формуванню задоволеності її процесом і результатом;
- формування потреби у праці як риси характеру особистості та ін. [9-11].

До них варто додати ще одне завдання, про яке згадує Ю.Грицай, окреслюючи коло педагогічних проблем, пов'язаних із трудовим вихованням підростаючого покоління, а саме: “збереження та підтримання авторитету чесної праці як основного засобу в досягненні життєвого успіху” [2: 419].

Названі завдання мають бути реалізовані у процесі вивчення загальноосвітніх предметів гуманітарного і природничо-математичного циклів, на заняттях трудового навчання в навчально-виробничих майстернях, під час роботи учнів на промислових та сільськогосподарських підприємствах, при виконанні ними різноманітних доручень, а також у процесі самообслуговування, суспільно корисної праці, позакласної та позашкільної роботи, в родині, у професійній освіті тощо [1; 4; 8; 14].

Як бачимо одним із шляхів трудового виховання є трудове навчання. Зазначене є закономірним, адже це дві сторони єдиного процесу підготовки школярів до трудової діяльності або трудової підготовки.

Термін “трудове навчання” позначає невід'ємну складову системи трудового виховання, яку можна розглядати в двох іпостасях:

- 1) важлива складова виховання дітей, підготовки їх до життя, самостійної продуктивної праці;
- 2) навчальний предмет загальноосвітніх і спеціальних шкіл, який виступає однією з найважливіших складових частин системи політехнічної освіти і трудового виховання учнів [1: 335].

Саме так пояснює цей термін більшість учених (див. таблицю 3).

Основною метою трудового навчання, як зазначає С.Гончаренко, є вироблення в учнів психологічної готовності до праці [1: 335]. Названа мета має посідати чільне місце і в процесі трудового виховання, і в ході трудової підготовки в цілому, оскільки, як дозволяє стверджувати узагальнення матеріалів даної статті, під трудовою підготовкою слід розуміти психологічну і практичну підготовку учнів до праці, що поєднує повідомлення їм у процесі трудового навчання та виховання необхідного для їхньої подальшої трудової діяльності запасу знань, формування у них навичок та звички виконання трудових дій, бажання та потреби працювати, виховання любові до праці тощо. Ефективність трудової підготовки

залежить від того, яке місце в житті людини посідає праця, а також від своєчасного та цілеспрямованого трудового виховання та навчання підростаючого покоління.

Таблиця 3.

Визначення поняття “трудове навчання” в наукових джерелах

Автор	Джерело	Визначення поняття
Гончаренко С.	Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – С. 335.	1. Важлива складова виховання дітей, підготовки їх до життя, самостійної продуктивної праці. 2. Навчальний предмет загальноосвітніх і спеціальних шкіл, який виступає однією з найважливіших складових частин системи політехнічної освіти і трудового виховання учнів.
Каіров І. та ін.	Педагогическая энциклопедия: В 4-х томах / Под ред. И.А.Каирова. – М.: Советская энциклопедия, 1968. – Т. 4. – С. 313.	Навчальний предмет, який є однією з найважливіших складових системи політехнічного навчання та трудового виховання учнів.
Мадзігон В.	Педагогічний словник / За ред. дійсного члена АПН України Ярмаченка М.Д. – К.: Пед. думка, 2001. – С. 451.	1. Навчальний предмет, що є складовою частиною системи політехнічної освіти та трудового виховання підростаючих поколінь. 2. Педагогічно організована система закріплення загальноосвітніх знань учнів і формування в них умінь та навичок застосовувати їх у житті, практичній діяльності.
Тхоржевський Д.	Тхоржевський Д.О. Методика трудового та професійного навчання: Підручник: В 3-ч. – К.: РННЦ „ДНІТ”, 2000. – Ч.І. – С. 7.	1. Навчальний предмет, який передбачається шкільним навчальним планом, тобто дидактично обгрунтовану систему знань, умінь та навичок, відібраних з відповідних галузей науки для вивчення в навчальному закладі. 2. Процес передавання та засвоєння відповідних знань, умінь та навичок і способів пізнавальної діяльності людини, центральне місце в якому займають методи та організаційні форми навчання.
Фіцула М.	Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – К.: Видавничий центр “Академія”, 2002. – С. 279.	Складова системи трудового виховання.

І назагал зауважимо, що категорійно-поняттєвий апарат проблеми трудової підготовки підростаючого покоління потребує подальшого дослідження, уточнення та впорядкування, адже окремі поняття (наприклад, термін “трудова підготовка”) невидлячись на досить широке застосування не знайшли належного висвітлення на сторінках психолого-педагогічної та довідкової літератури.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
2. Грицай Ю.О. Педагогіка. Курс лекцій: Навчальний посібник. – Миколаїв: Вид-во “Гліон”. – 564 с.
3. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4-х т. – Т.4. – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2003. – 576 с.
4. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. – М.: ИКТ “МарТ”; Ростов-н-Д.: Издательский центр “МарТ”, 2005. – 448 с.
5. Короткий філософський словник / Під ред. М.Розенталя і П.Юдіна (переклад з російського третього видання, переробленого і доповненого). – К.: Державне видавництво політичної літератури УРСР, 1952. – 586 с.
6. Макаренко А.С. Трудовое воспитание. Вст. статья Л.Ю.Гордина. – Мн.: “Народная асвыта”, 1977. – 256 с.
7. Новий тлумачний словник української мови / Укладачі В.Яременко, О.Сліпушко: В 3 т. – К.: Видавництво “АКОНІТ”, 2005. – Т.1-3. – 926 с.
8. Педагогический словарь / Под ред. И.А.Каирова (гл. ред.), Н.К.Гончарова, Н.Д.Казьмина и др.: В 2-х т. – Т.2. – М.: Из-дво АПН, 1960. – 766 с.
9. Педагогическая энциклопедия: В 4-х томах / Под ред. И.А.Каирова. – М.: Советская энциклопедия, 1968. – Т. 4. – 912 столб.
10. Педагогічний словник / За ред. дійсного члена АПН України М.Д. Ярмаченка. – К.: Пед. думка, 2001. – 516 с.
11. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений. – Ростов-н-Д.: Изд-во “Феникс”, 1998. – 544 с.
12. Тхоржевський Д.О. Методика трудового та професійного навчання: Підручник: В 3-х ч. – К.: РННЦ „ДІНІТ”, 2000. – Ч.І. – 248 с.
13. Ушинський К.Д. Праця в її психічному і виховному значенні // Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. / Редкол.: В.Н.Столетов (пред.) и др. – К.: Рад. школа, 1983. – Т.1. Теоретические проблемы педагогики / Сост. и подгот. к печати Э.Д.Днепров; Под ред. А.И.Пискунова (отв. ред.) и др. – 488 с.
14. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – К.: Видавничий центр “Академія”, 2002. – 528 с.

УДК 37.015.2:371.383(477.7)

А.Ф. Форостян

МЕТОДИЧНА Й НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ЛІТЕРАТУРА З ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ В НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ПІВДНЯ УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)

Статтю присвячено методичній та науково-педагогічній літературі з історії розвитку естетичного виховання в навчальних закладах Півдня України другої половини ХІХ – початку ХХ століття.

The article is dedicated to methodical and scientific pedagogical literature on the history of aesthetic education development in educational institutions of the South of Ukraine of the second half of the nineteenth century and the beginning of the twentieth century.

У нинішніх умовах розвитку академічної педагогічної науки та масової історичної свідомості в Україні соціальний статус і функції історіографії суттєво змінилися. Вона суттєво впливає не лише на наукову, пізнавальну, а й дещо ширшу – соціокультурну сферу.

Насамперед, історіографія виступає засобом творення національної свідомості. Повернення до наукообоїгу незаслужено забутої спадщини діячів науки і культури, усвідомлення суб'єктивності тлумачення світового наукового досвіду, сучасні історико-

культурні орієнтири – все це сприяє переосмисленню багатьох аспектів минулого та створенню нової системи духовних вартостей і культурних цінностей.

Так, при вивченні проблеми естетичного виховання необхідно використовувати комплексний підхід щодо аналізу існуючих джерел та літератури. Історіографічні джерела варто умовно структурувати за певними напрямками, що обумовило вибір теми статті: “Методична й науково-педагогічна література з історії розвитку естетичного виховання в навчальних закладах освіти Півдня України (друга половина XIX – початок XX століття)”.

Виходячи з цього, метою статті є характеристика методичної, науково-педагогічної літератури та місцевої публіцистики, що розкриває основні положення естетичного виховання у навчальних закладах освіти Півдня України в другій половині XIX – на початку XX століття, і слугує важливим джерелом для майбутнього дослідника .

Для створення об’єктивного та цілісного уявлення про змістовні компоненти естетичного виховання в середніх закладах освіти південного регіону України, та виходячи з мети дослідження сформульовано ряд задач, а саме:

1) розкрити зміст праць, що відображали загальний розвиток системи середньої освіти та естетики як філософської і педагогічної дисципліни;

2) дослідити роботи, які характеризували особливості методичної роботи в навчальних закладах та визначали регіональні аспекти естетичного виховання на Півдні України у другій половині XIX – на початку XX століття.

Розкриваючи поставлені завдання статті, потрібно зазначити, що освіта (за системою Й. Гербарта), впроваджена в Україні з 1804 року, передбачала широкий діапазон і послідовність вивчення наук. Однак лише з другої половини XIX століття після жорсткої критики шкільної системи та її реформування навчальні заклади, а особливо її середня ланка (гімназії, ліцеї) почали реалізовувати завдання освіти в повному обсязі [1].

Тому аналіз опрацьованих архівних матеріалів та літературних джерел, які відображали процес розвитку естетичного виховання в середніх навчальних закладах освіти, дозволив виділити декілька їх типів та напрямів.

Так, у роботах І. Альошинцева “Історія гімназійної освіти в Росії (XVIII – XIX ст.)” (1912), І. Андрієвського “Класична і реальна освіта” (1900), М. Бунге “До питання про народну освіту в Росії” (1901), Я. Гуревича “До питання про реформування середньої освіти, а особливо класичної гімназії” (1900), С. Знаменського “Середня школа за останні роки: Учнівська непогора 1905-1906 рр. та її значення” (1909), П. Ковалевського “Національне виховання і освіта в Росії” (1910), П. Каптерева “Загальний хід розвитку російської педагогіки та її головні періоди”, О. Ліхачової “Початок Жіночих гімназій в Росії 1857–1859 рр.” (1897), Д. Ромашкова “Різні типи шкіл та освіта, яку отримали в них сучасні російські люди”(1897) та ін. [2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10], простежуються основні етапи розвитку системи освіти в Російській імперії, її реформування у процесі суспільних перетворень. Науковцями характеризуються основні періоди становлення освіти в державі. Виходячи із завдань дослідження, ці роботи набувають особливого інтересу в процесі детального вивчення структури навчальних закладів (ліцеїв, гімназій та училищ), наповненості їх навчально-виховного процесу та естетичного виховання як складової загальної системи освіти того періоду.

Поряд з цим, значної уваги заслуговують праці діячів культури та освіти, які визначали тенденції розвитку естетичного виховання в навчально-виховній роботі освітніх закладів другої половини XIX – початку XX століття. Базуючись на загальних філософських течіях досліджуваного періоду, було визначено основні завдання естетичного виховання для середніх навчальних закладів, що існували в імперії. Так, виходячи з основних положень, що містились в працях К. Бербенка “Народна і індивідуальна освіта в Росії та російське мистецтво” (1897), Є. Водовозова “Розумовий і моральний розвиток дитини” (1891), К. Ланге “Художнє виховання в дитячій” (1895), В. Острогорського “Листи про естетичне виховання” (1907), В. Покровського “Поезія як головний фактор естетичного розвитку” (1906), Л. Соннетті “Естетика у загальнодоступному положенні” (1913), К. Ерберга “Ціль творчості.

Досвід з теорії творчості і естетики” (1913) та ін., визначились основи естетичного розвитку особистості в навчально-виховному процесі освітніх закладів досліджуваного періоду [11; 12; 13; 14].

Особливу увагу завданням естетичного виховання в середній школі приділив у своїй статті “Завдання і засоби естетичного виховання в середній школі” О. Миронов (1901), де він висвітлює основні напрями та шляхи реалізації естетичного виховання в гімназіях та училищах. Автор, визначаючи сферу впливу естетичного виховання, критично оцінив стан системи освіти й запропонував не обмежуватись тими предметами культурного спрямування, що були рекомендовані Міністерством освіти (малювання – обов’язково, музика – за бажанням), а розширити вивчення естетики, спираючись на різні види мистецтва в поєднанні з іншими дисциплінами загального вивчення та ґрунтуючись на особливостях культурного розвитку [15]. Під впливом ідей спрямованих на підняття загального культурного рівня, з’явилися праці, присвячені теорії мистецтва, що охоплювали весь спектр питань, пов’язаних з історією становлення та розвитком культури.

У працях І. Балишева “Думки про мистецтво” (1900), П. Гнеліна “Історія мистецтв з найдавніших часів” (1885), І. Забеліна “Руське мистецтво” (1900), О. Музиченко “Творчість учнів земських шкіл” (1903), Л. Оболенського “Наукові основи краси і мистецтва” (1902), Е. Сабіньєва “Нарис з історії витончених мистецтв” (1883) [16; 17; 18; 19] простежуються основні історичні етапи розвитку мистецтв, розкриваються особливості впливу тих чи інших видів мистецтв на вітчизняну культуру і навіть надаються методичні рекомендації щодо викладання цього предмета в навчальних закладах.

Визначаючи джерельну базу дослідження, ми відзначаємо праці науковців, які вивчали історію педагогіки в радянський період. Особливе значення в контексті нашого дослідження має робота М. Алпанова “Навчально-виховна робота у дореволюційній школі інтернатного типу: З досвіду кадетських корпусів і військових гімназій в Росії” (1958), Ш. Ганеліна “Нариси з історії середньої школи в Росії другої половини XIX століття” (1950), М. Гурського “Питання історії школи і педагогіки” (1972), Є. Мединського “Історія педагогіки” (1947), Ф. Паначина “Педагогічна освіта в Росії” (1979), М. Чехова “Типи російської школи в їх історичному розвитку” (1923) та ін. [20; 21; 22; 23; 24; 25], у яких простежуються основні етапи становлення і розвитку системи освіти в державі та розглядаються питання, пов’язані з наповненістю навчально-виховного процесу. Однак у більшості праць цього періоду, поряд з викладенням історичного матеріалу про розвиток освіти, невід’ємними були ідеологічні аспекти. На думку О. Сухомлинської, науковців ставили в такі умови, “коли історик педагогіки повністю й беззастережно віддавався політиці на шкоду педагогіці” [26: 40].

Зазначимо, що науковці розглядали історичний стан освіти всієї Росії, не відокремлюючи історію педагогіки України, хоча зберігались певні регіональні особливості. Лише з набуттям незалежності з’явилося чимало праць з історії педагогіки України, де окремо висвітлюються питання естетичного виховання учнівської молоді. Серед них можна виділити роботу В. Галузинського та М. Євтуха “Педагогіка: теорія та історія” (1995), “Нарис історії українського шкільництва (1905-1933)” за ред. О. Сухомлинської (1996), “Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні (XIX – поч. XX ст.)” за ред. М. Ярмаченка (1991) та ін. [27; 28; 29]. На особливу увагу заслуговують енциклопедичні видання, такі як “Антологія педагогічної думки Української РСР” М. Фоменка, Ю. Кондуфора, Н. Калениченко й ін. (1988), “Український педагогічний словник” С. Гончаренка (1997) тощо [30; 31]. У цих працях розглядається діяльність видатних педагогів, які жили в конкретний історичний період, простежуються особливості формування національної системи освіти України та наповненість навчально-виховного процесу, де значне місце відводиться питанням естетичного виховання юнацтва.

Так, у монографії С. Мельничука “Формування естетичної культури майбутніх вчителів (історико-педагогічний аспект, 1860 – 1970 роки)” (1995) простежуються основні історичні етапи, форми, методи, завдання та мета естетичного розвитку майбутніх

педагогічних кадрів в Україні. Водночас автор розглядає естетичне виховання як цілеспрямований процес впливу на вихованців засобами мистецтва, що дає змогу підвищувати їх загальний культурний рівень [32: 10 – 12].

Натомість для більш детального вивчення історії освіти в конкретному регіоні, місті, селищі потрібно звернути увагу на дослідження місцевих науковців. Завдяки працям місцевих учителів, що висвітлювали історичний розвиток середніх навчальних закладів на Півдні України (Ф. Струве – “Наші класичні гімназії” (1869), В. Добротворський – “П’ятдесятиріччя Одеської 2-ї гімназії: історична записка про стан Одеської 2-ї гімназії з 1848 по 1898 роки” (1898), “Записка про перетворення Одеської приватної жіночої гімназії Олександри Фон-Огліо на міську громадську”(1878), І. Зиков – “Херсонська перша чоловіча гімназія (1815-1915)” (1915), Ф. Інда – “Про херсонську прогімназію” (1904), І. Ульянов – “Народна освіта в Херсонській губернії у 1902 році” (1903) та ін.) можемо встановити особливості відкриття та наповненості цих навчальних закладів, їх значення в процесі культурного розвитку населення цього регіону. До того ж, написані з критичних позицій, ці роботи окреслювали особливості кожного з навчальних закладів та описували внутрішнє життя цих установ. Проведення позаурочних занять, виховних заходів, залучення учнів до художньої творчої діяльності є переконливим аргументом на користь достатнього рівня місцевого культурного та освітнього життя Півдня України [33; 34; 35; 36;].

Крім цього, наприкінці XIX століття поширилась практика педагогічних з’їздів (1874 рік, 1881 рік та ін.), котрі передбачались як загальні збори провідних педагогів та виконували інформативну, наукову роль і виконували методичну функцію. Матеріали цих з’їздів видавались значним накладом [37; 38] і були доступні широким колам інтелігенції, яка цікавилась теоретичними та практичними питаннями організації навчально-виховного процесу в навчальних закладах. Одним із питань, що розглядалось педагогами була змістовність естетичного виховання та наповненість програм предметів художньо-естетичного циклу.

Отже, приведений аналіз наукової літератури свідчить, що протягом другої половини XIX – на початку XX століття, науковцями були зроблені спроби ґрунтовних досліджень з історії становлення та розвитку системи освіти в Російській імперії. Ці праці з часом були переосмислені і доповнені вченими, науковцями XX століття і слугують невичерпним джерелом для вивчення особливостей розвитку системи освіти у зазначений період.

Водночас, науковцями наприкінці XIX століття були видані ряд праць, що відображали загальний розвиток системи середньої освіти та естетики як філософської і педагогічної дисципліни.

Але для більш детального аналізу особливостей розвитку освіти на місцях, які доповнюють і розширюють загальні відомості, у наукових роботах доцільно використовувати періодичні матеріали південного регіону, що містять історичні відомості розвитку навчальних закладів.

Опис особливостей регіонального розвитку освіти міститься також і на сторінках періодичних видань, що виходили значним накладом у XIX столітті. В той же час, обговорення питань розвитку місцевої освіти знайшло відображення у друкованих звітах педагогічних з’їздів.

Отже, роботи, які характеризували особливості методичної роботи в навчальних закладах та визначали регіональні аспекти естетичного виховання є важливим джерелом інформації для майбутнього дослідника.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Історія української культури: Зб. матеріалів і документів / Упорядн.: Б.І. Білик, Ю.А. Горбань, Я.С. Калакура та інші; За ред. С.К. Калапчака, В.О. Остафійчука. – К.: Вища шк., 2000. – 607 с.
2. Алешинцев И. История Гимназического образования в России (XVIII и XIX вв.). – С-Пб.: Изд. О.Богдановой, 1912. – 346 с.
3. Андриевский И.С. Классическое и реальное образование. – Глухов, 1900. – 52 с.

4. Знаменский С. Средняя школа за последние годы: Ученические волнения 1905 – 1906 гг. и их значение. – С-Пб., 1909. – 294 с.
5. Ковалевский П.И. Национальное воспитание и образование в России. – С-Пб., 1910. – 94 с.
6. Каптерев П.Ф. Общий ход развития русской педагогики в ее главные периоды // Педагогика. – 1992. – № 3 – 4. – С. 67 – 74.
7. Лихачёва Е.И. Начало Женских гимназий в России. 1857 – 1859 гг. / Вестник Европы. – С-Пб., 1897. – 558 с.
8. Лихачёва Е. Материалы для истории женского образования в России (1828 – 1856). – С-Пб., 1895. – 78 с.
9. Ромашков Д. Различные типы школ и образование, полученное в них современными русскими людьми. – М., 1897. – 96 с.
10. Бербенко К. Народного и индивидуального образование в Русия и руското искусство. – София, 1897. – 168 с.
11. Водовозов Е.Н. Умственное и нравственное развитие детей. – Изд. 4-е. – С-Пб., 1891. – 234 с.
12. Ланге К. Художественное воспитание в детской / Пер. с нем. И.Д. Городецкого. – М., 1895. – 186 с.
13. Острогорский В. Письма об эстетическом воспитании. – Изд. 3-е – М.: Изд. И.Д. Сытина, 1908. – 77 с.
14. Миронов А.А. Задачи и средства эстетического воспитания в средней школе // Русская школа. – 1901. – № 27. – С. 87 – 91.
15. Балышев И. Мысль об искусстве. – С-Пб., 1900. – 286 с.
16. Забелин И. Е. Русское искусство. – М., 1900. – 324 с.
17. Музыченко А.Ф. Творчество учеников земских школ. – Одесса, 1903. – 144 с.
18. Сабиньев Е.А. Очерки истории изящных искусств. – С-Пб., 1883. – 680 с.
19. Алпатов Н.И. Учебно-воспитательная работа в дореволюционной школе интернатного типа: Из опыта кадетских корпусов и военных гимназий в России. – М.: Учпедгиз, 1958. – 138 с.
20. Ганелин Ш.И. Очерки по истории средней школы в России второй половины XIX века / Под ред. М.Г. Казанского. – М.: Учпедгиз, 1950. – 271 с.
21. Гурский Н.И. Вопросы истории школы и педагогики. – Минск: Нар. osveta, 1972. – 240 с.
22. Медынский Е.Н. История педагогики: Учебник для педагогических институтов. – М.: Учпедгиз, 1947. – 458 с.
23. О школьной сети. [Доклад Херсонской уездной земской управы уездному земскому собранию сессии 1907 г.]. – Херсон, 1907. – 35 с.
24. Чехов М.В. Типы русской школы в их историческом развитии. – М.: Мир, 1923. – 150 с.
25. Сухомлинська О. Історія педагогіки як наука і як навчальний предмет: актуальні проблеми // Шлях освіти. – 2003. – № 1. – С. 39 – 43.
26. Гастроли П.К. Саксаганского // Юг. – 1903. – 20 апреля. – С. 7.
27. Денисова Л.Н. Всеобщее среднее образование и социально прогрессивная сила – М.: Наука, 1988. – 172 с.
28. О книгах и учебных пособиях, присланных и рекомендованных Министерством народного просвещения для снабжения библиотек (1889) // ЦДІАУ. – Ф. 707. – Оп. 296. – Спр. 80. – 24 арк.
29. Антология педагогической мысли Украинской ССР / Фоменко М.В. (отв. ред.), Кондуфор Ю.Ю., Калениченко Н.П. и др. – М.: Педагогика, 1988. – 637 с.
30. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
31. Мельничук С.Г. Формування естетичної культури майбутніх вчителів (історико-педагогічний аспект, 1860 – 1970 роки). – К., 1995. – 197 с.
32. Добротворский В.А. Пятидесятилетие Одесской 2-й гимназии: Историческая записка о состоянии Одесской 2-й гимназии с 1848 по 1898 гг. – Одесса, 1898. – 269 с.
33. Записки о преобразовании Одесской частной женской гимназии Александры Фон-Оглио в Городскую общественную. – К., 1878. – 34 с.
34. Зыков И. Херсонская первая мужская гимназия (1815 – 1915) // Родной край. – 1915. – 13 марта. – С. 7.
35. Инда Ф. Об открытии с/х курсов при Херсонской второй женской гимназии // Юг. – 1905. – 4 сентября. – С. 12.
36. Ульянов И.Л. Народное образование в Херсонском уезде в 1902 г. // Юг. – 1903. – 25 апреля. – С. 3.

37. Съезд в городе Херсоне учителей и учительниц начальных школ. 1881 г. – Херсон, 1882. – 32 с.
38. Земский съезд народных учителей Херсонской губернии за 1874 г. – Херсон, 1874. – 40 с.

УДК 370.1

О.Л. Щербакова

ВПЛИВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ УКРАЇНИ ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ НА ФОРМУВАННЯ Я.ЧЕПІГИ ЯК ПЕДАГОГА-ГУМАНІСТА

Ця стаття розглядає тенденції та закономірності виникнення провідних педагогічних ідей початку ХХ століття в Україні, які вплинули на становлення відомого українського педагога Я.Чепіги.

This article deals with the leading pedagogic trends of the beginning of the XXth century in Ukraine which had an influence on the forming of famous Ukrainian teacher Y.Chepiga.

Звернення до національної педагогічної спадщини, науковий аналіз минулого досвіду, як зазначено в Державній національній програмі “Освіта” (Україна ХХІ століття), є одним із шляхів вирішення сучасних освітніх проблем, виховання підростаючого покоління. Необхідним є сучасне об’єктивне вивчення педагогічних знань та умов, в яких вони формувалися. Між тим, українська національна система навчання й виховання у філософській і педагогічній науці висвітлена недостатньо. Нам близький погляд В.О.Ключевського на те, що “точне і повне розуміння сучасного стану людства неможливе без знання того, як воно склалося, і що кращий засіб зрозуміти зміст сучасної культури – це прослідкувати хід її розвитку” [5: 70-71].

Сьогодні постає завдання вивчити та здійснити різновекторний аналіз педагогічних теорій, осмислити події та явища педагогічного процесу кінця ХІХ – початку ХХ століть в Україні, визначити провідні тенденції розвитку національної педагогічної думки.

Серед відомих українських учених, видатних педагогів, просвітителів, громадських діячів кінця ХІХ – початку ХХ століття гідне місце посідає Яків Феофанович Зеленкевич (Чепіга). Як підкреслював інший видатний громадський діяч і педагог того часу Я.Мамонтов, Чепіга “працював на підвалинах не козацького романтизму, не галушкового патріотизму, а на підвалинах найновіших течій педагогічної науки” [14: 72].

Безперечною заслугою вченого є розробка власного підходу до проблем навчання та виховання. Основні ідеї вченого витримали випробування не тільки впродовж ХХ століття, а й не втратили своєї актуальності в ХХІ столітті. Тож не дивно, що педагогічний доробок Я.Чепіги привертає до себе увагу вчених сьогодення. Його педагогічну спадщину аналізують у своїх творах такі вітчизняні вчені як О.Сухомлинська, С.Яворська, Л.Березівська, Л.Ніколенко, З.Палюх, Л.Кондратенко, В.Демчук, А.Невгодовський, Ж.Ільченко, І. Зайченко та інші. Всі вони не лише визначають нетрадиційність підходів педагога до проблем навчання й виховання, а й наголошують на актуальності його ідей, що спонукають до пошуків.

Мета статті – розглянути тенденції та закономірності виникнення провідних педагогічних ідей початку ХХ століття в Україні та їх вплив на формування Я.Чепіги як педагога-гуманіста.

За основу визначення значущості педагогічної спадщини Я.Чепіги доцільно взяти поняття ключового фактору або, вірніше, системи ключових факторів, своєрідного історико-педагогічного прецеденту, який зумовив становлення Я.Чепіги як педагога-гуманіста. До їх числа перш за все можна віднести тенденції та закономірності виникнення провідних педагогічних ідей початку ХХ століття в Україні.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що період другої половини XIX – початку XX ст. досить важливий і маловивчений в історії розвитку педагогічної думки в Україні. Саме тоді, починаючи з 60-х років XIX ст., під впливом національно-визвольних подій у Європі, а також антикріпосницької реформи 1861 року спостерігається пробудження інтелектуальних і моральних сил в усіх сферах громадсько-політичного життя Російської імперії.

Офіційна державна педагогіка другої половини XIX – початку XX ст. бачила сутність і призначення загальноосвітньої школи у вихованні підростаючого покоління в дусі православ'я і народності. За думкою ідеологів церковноприходської школи, освітні заклади повинні більше виховувати, ніж навчати, більше давати корисних навичок, ніж знань, більше розвивати релігійні почуття, ніж розум дитини. Результатом денациональної політики царського уряду стало знецінення ідеалів та здобутків української культури, внаслідок чого українська мова здобула статус провінційного наріччя.

Із середини XIX століття виникають нелегальні гуртки, товариства, сповнені прагнення поширювати освіту серед народу, пробуджувати його національну самосвідомість. Ці товариства з часом стали називатися громадами. До їх складу входили переважно представники національно спрямованої інтелігенції, студенти, учні гімназій, найбільш яскравими представниками яких були Т.Лубенець, О.Музиченко, О.Русов, Я.Чепіга.

У формуванні Якова Чепіги як педагога визначну роль зіграло навчання в Новобузькій учительській гімназії, де він не лише здобув педагогічну освіту і добре виховання, а й пройшов активний етап громадянської соціалізації. Цьому сприяли, з одного боку, досить демократична атмосфера в гімназії, з іншого – сувора дисципліна як умова успішного навчання.

Великий внесок в розробку складних питань реформування української школи того часу вносило зростання національної самосвідомості українців, їх прагнення до утвердження української національної ідеї, створення державності, збереження та розвиток духовних цінностей.

Російська революція 1905-1907 рр. загострила усі громадські та шкільні проблеми. Наголошувалося на скасуванні заборони викладання українською мовою, вивчення рідної мови та літератури, видання українських книжок.

Відбувався процес денационалізації українського народу. Якщо до революції неписьмених у Росії було приблизно 78%, а серед них українців – 82%, то в окремих повітах ця цифра досягала 85%.

Дослідники Ж.Ільченко та І.Зайченко, аналізуючи творчість Я.Ф.Чепіги, констатують факт, з яким ми також не можемо не погодитися. Він полягає в тому, що “глибоке проникнення в освітні проблеми привело педагога до сумного висновку про те, що наявна в кінці XIX – початку XX століття школа і система освіти в Україні своїми завданнями, принципами, змістом, методами, формами не слугували нуждам і потребам знедоленого українського народу, а навпаки, шкодили нації, вели її до деградації й занепаду” [2: 136]. “Є і школи на Україні, – писав Чепіга, – а справжньої освіти український народ від них не має. Не світло вони сіють в нашій народі, а темряву... В сучасній школі все, весь устрій, вся система, починаючи од читання, шкодливо одбивається на освіті дитини, а через неї і на всьому українському народові. Такий стан освіти не може заспокоїти наших культурно-національних змагань і турбот” [12: 19].

Аналіз педагогічної літератури свідчить, проголошення 17 жовтня 1905 р. царського маніфесту, про політичні свободи принесло з собою відміну заборони друку україномовної літератури, стало початком якісного соціально-економічного, політичного переустрою суспільства. Цей час позначений революційними потрясіннями, боротьбою інтелігенції та прогресивного духовенства за українську школу з рідною мовою навчання. На захист української мови в народній школі тієї пори висловлювалися Б.Грінченко, І.Огієнко, С.Русова, М.Левицький, В.Прокопович та ін.

Я.Чепіга займав чітку позицію в цьому питанні. Так, в “Проекті української школи” він вимагає включення до програм вивчення рідної мови, історії та географії України він наголошує: “Читання на рідній мові повинно бути виховничою силою в руках учителя. І вона такою буде, коли дитина через читання зразкової народної літератури втілить в себе вищі ідеали свого народу” [13: 16]. Автор критикує такий стан навчання, за якого “читання на рідній мові обертається в простий засіб складання літери до літери, слова до слова, байдуже ставлячись до змісту” [13: 15].

Л.Рябовол у своєму дослідженні зазначає, що органи земського самоврядування вже на початку своєї діяльності чітко визначили освітні завдання, котрі вимагали негайного розв’язання. Найважливішими серед них були: створення мережі шкіл та забезпечення їх вчителями; введення загального обов’язкового безкоштовного початкового навчання; написання нових цікавих підручників, які б активізували пізнавальну діяльність учнів; створення для кожного вчителя оптимальних умов життя і діяльності; українізація навчально-виховного процесу; зрівнювання в правах класичної та реальної освіти; забезпечення доступності та безперервності навчання; водночас із підвищенням освітнього рівня залучати селян до громадсько-політичного життя країни, сприяти вихованню свідомих громадян [10: 7].

Значний внесок у боротьбу за становлення української школи зробили “Просвіти” та товариства грамотності. Метою їх роботи була допомога розвитку української культури, освіти, сприяння відкриттю навчальних закладів для розповсюдження грамотності серед населення. Активною діяльністю займалася, зокрема київська “Просвіта”. Найбільш продуктивною була діяльність видавничої комісії “Просвіти”, яку очолював Б.Грінченко. У своїх доповідях він неодноразово наголошував на велику потребу у шкільних підручниках, дитячих книжках, вказував, що в Україні немає ні популярної історії рідного краю, ні навіть граматики рідної мови.

“Серед головних завдань шкільної комісії товариства було вироблення проекту навчального закладу з українською мовою викладання. Окрім цього, комісія займалася організацією популярних лекцій з історії, медицини, біології та ін. Ці читання проводилися як для дорослих, так і для гімназійної молоді по школах” [7: 125].

Щодо становлення історіографії початку ХХ ст., то тут відбувалося зростання кількості публікацій, де висвітлювався зв’язок школи з суспільно-педагогічним рухом. Серед видатних авторів того періоду можна назвати поряд із А.Володимирським, С.Волох, Б.Грінченко, С.Русовою, С.Шелухіним та ін. й Я.Чепігу. “Вони віддзеркалювали боротьбу різних тенденцій і напрямів в розбудові школи та освіти (національна школа, трудова школа, демократизація освіти тощо)” [1: 18]. Посилюється тенденція до висвітлення розвитку нації, мови, духовних цінностей в контексті прагнення до народної школи.

На думку вченої Попової О.В. “педагогічну науку збагатили такі теоретичні висновки українських освітян: 1) загальнолюдська свідомість дитини виробляється шляхом формування в національній свідомості і самосвідомості; 2) національна свідомість зароджується і формується на основі входження дитини в духовність сім’ї, в соціально-національне оточення свого народу; 3) увесь навчально-виховний процес у національній школі повинен здійснюватися на засадах гуманізму, демократизму, загальнолюдських цінностей” [8: 17].

Яків Феофанович з пильною увагою ставиться до цих проблем національної школи. Про це свідчать, зокрема його праці “Національність і національна школа”, “Передмова до проекту української школи”, “Грунтовні постулати проекту української школи”, “Проект української школи” та ін.

Суттєвим фактором, що вплинув на становлення педагогічної концепції Я.Ф.Чепіги, є педагогічна течія, що отримала назву “реформаторська педагогіка”. На межі ХІХ і ХХ століть в педагогіці відбувалася свого роду педоцентристська революція. Старій традиції був протиставлений погляд на дитину як на центр навчально-виховного процесу. Визнавалося, що не вона повинна пристосовуватися до засобів освіти, які визначає вчитель, а навпаки,

засоби освіти повинні пристосовуватися до її інтересів і потреб, співставлятися із його наявним життєвим досвідом. Розуміння виховання пов'язувалося із розумінням індивідуальності вихованця, визнанням притаманного лише йому шляху до щастя та життєвого успіху. Таким чином, наголошувався плюралізм у визначенні обсягів та якості змістового наповнення виховання, яке орієнтоване перш за все на конкретну дитину, її індивідуальні можливості і мотиви.

Розглядаючи ключові фактори формування Я.Чепіги як педагога-гуманіста, неможливо згадати в цьому контексті провідні яскраві тенденції розвитку на цей час дошкільної і початкової освіти. Ці тенденції формувалися, перш за все, на ідеї К.Ушинського про народність у вихованні.

Передова українська педагогіка другої половини XIX ст. головним суб'єктом навчально-виховного процесу вважала особистість дитини з її індивідуальним генотипом і світосприйняттям, в результаті чого ідея індивідуального підходу до дитини у процесі спілкування з ними набула широкого розвитку в національній педагогічній теорії та практики.

О.Попова виділяє два напрямки, “які сформувалися на початку XX століття в “реформаторській педагогіці”: це “педагогіка вільного виховання”, яка орієнтована на забезпечення справжньої внутрішньої свободи дитини, розкриття і розвиток її природних творчих сил і потенцій у спеціально організованих педагогічних умовах недержавного навчально-виховного закладу; і “трудова школа”, представники якої вважали головним завданням школи систематичне привчання до праці” [8: 14].

Як показав аналіз науково-педагогічної спадщини Я.Чепіги, його погляди на навчання та виховання формувалися на основі вдумливого вивчення і творчого осмислення праць видатних представників української, європейської і світової філософської та історично-педагогічної спадщини минулого й узагальнення ідей прогресивних педагогів досліджуваного періоду.

Про увагу Я.Чепіги до ідей “вільного виховання” свідчить, зокрема його праця “Вільна школа, її ідеї й здійснення їх в практиці” (1918), де він аналізує минуле і сучасне вільного виховання і вважає, що чи не головною умовою його реалізації є “всестороннє вивчення своєї мови як такої, що має психофізичні основи”, а також свобода, щастя і розвиток ініціативи дитини [6: 277].

Програмного значення для розгортання інноваційних процесів на початку XX ст. була також так звана “експериментальна педагогіка”. На думку вченої Лук'янової В.А. її сутність характеризували три наступні принципи:

- комплексний, що передбачав вивчення дитини як цілісного об'єкта навчально-виховного процесу (дослідження психічного й фізичного стану дитини з використанням даних різних наук: вікової фізіології, психології, дитячої невропатології та ін.);
- генетичний, за яким до розуміння дитини підходили з урахуванням індивідуальних тенденцій розвитку, закладених генетично;
- прагматичний, був спрямований на підвищення практичної значущості експериментальної педагогіки, на перехід від пізнання дитини і її світу до його зміни.

“Виходячи з цих принципів, експериментальна педагогіка ставила питання про те, чи відповідають цілі виховання, визначені державою і товариством, загальним законам розвитку дитини, її індивідуальності та віковим стадіям розвитку підростаючого покоління і як досягти поставлених виховних завдань” [3: 16].

Предметом дослідження експериментальної педагогіки на початку XX ст. було вивчення фізіолого-психологічних даних про природу дитини. “Основні теоретичні питання, що розглядалися зарубіжними та вітчизняними вченими, були такі:

- 1) індивідуальне вивчення дитини з метою індивідуалізації навчально-виховного процесу;

- 2) пристосування рефлексологічних законів розвитку людини в педагогіці;
- 3) вивчення особливостей поведінки дитини в колективі та вчення про колектив” [3: 16].

Саме в руслі ідей експериментальної педагогіки (з використанням даних антропології, фізіології, патології дитини) Я.Чепіга видає такі свої праці, як “Страх і кара: їх вплив на характер і волю дитини”, “Увага і розумовий розвиток дитини”, “Розмови про виховання дітей”.

У цей час був вченими обґрунтований висновок про активну позицію дитини в педагогічному процесі, про принципове значення пробудження і підтримки її внутрішньої активності при досягненні виховних цілей.

У пошуках шляхів вивчення та аналізу ключових факторів становлення Я.Чепіги як педагога-гуманіста ми використовуємо положення відомого вченого І.Равкіна про проблеми наукової об’єктивності історико-педагогічних досліджень. Вчений, зокрема, стверджує, що “... якщо в знанні про об’єкт суб’єкт присутній наче в прихованому вигляді, то в оцінці він виявляє себе, свій інтерес, своє визначене ставлення до об’єкта”. При цьому він не пасивно спостерігає за об’єктивним світом, а практично впливає на нього і, змінюючи його, разом з ним змінюється сам. “Оцінюючи той чи інший об’єкт, суб’єкт стає більш активним, – оцінка потребує практичних дій з утвердження об’єкта, що отримав позитивну оцінку, з перетворення або усунення, оціненого негативно” [9: 50].

З 20-х рр. ХХ ст. більшість теоретиків і діячів народної освіти у своїй діяльності переслідували мету формування нової людини з соціалістичним світоглядом. Домінуючим напрямом в літературі стало висвітлення класової боротьби за школу, демонстрація переваг радянської системи освіти над капіталістичною. Дореволюційний досвід роботи школи та освіти, особливо ХІХ ст., оцінювався тільки негативно.

Основною тематикою досліджень в руслі нових радянських тенденцій були проблеми трудової школи, соціального виховання.

Змінилось соціальне замовлення, почали розроблятися принципово нові освітньо-виховні концепції. За словами дослідника Гупан Н.М. “в історико-педагогічній літературі 20-х років висвітлюється розвиток різних концепцій виховання (індивідуальне та соціальне) та навчання (вільна школа і трудова школа)” [1: 19].

У той же час, за твердженням О.Попової, національна ідея була настільки потужною, що навіть із встановленням більшовицького режиму нова влада запровадила політику українізації, що існувала до кінця 20-х рр. На думку вченої Слободянюк, “значна частина української інтелігенції переймалась проблемою згубності русифікації і намагалася забезпечити навчально-виховний процес рідною українською мовою, адаптувати розвиток дітей до природнього йому оточення через знайомство з фольклором, музикою, народним мистецтвом, звичаями українців, виховуючи в дітей почуття національної гідності, любові до національної культури” [11: 10].

Однією з основних характеристик загальноосвітньої школи України 1920-1937 рр. стала трудова спрямованість навчального процесу. Трудовий принцип став системоформуючим фактором всієї освітньої системи, який впроваджувався в першу чергу через зміст освіти.

На думку вченої С.Мазуренко, “з 1920 р. трудовий принцип стає основною засадою загального навчання та професійної підготовки школярів. У цей час реформування системи освіти призвело до зміни парадигми “школи навчання” на парадигму “трудової школи” й до визначення загальноосвітньої школи як трудової з спрямованістю всього педагогічного процесу на працю” [4: 12].

Дискусії щодо місця й ролі трудового навчання в діяльності шкіл в Україні продовжувались до кінця 1920-х рр. і закінчились в 1930 р. повною уніфікацією систем освіти України і Росії на основі російської моделі.

Свідченням особливої уваги Я.Чепіги до трудової школи є те, що в основу навчально-виховного процесу він поклав саме трудовий метод. Цей метод відзначався підвищенням

пізнавальної активності учнів за рахунок завдань практичного характеру. На заняттях в трудовій школі широко практикувалися моделювання, конструювання, догляд за рослинами й тваринами, ручна праця тощо. Вчений і практик доводив, що трудове навчання має бути спрямованим не на підготовку ремісників, а на виховання дитини, на її фізичний і духовний розвиток.

Праця, як підкреслював Я.Чепіга, є природною школою виховання працюючої людини з волею і рухами, діями і вчинками, скерованими на здобування висококультурних цінностей.

Таким чином, плідна багаторічна педагогічна діяльність Якова Феофановича Чепіги, творче осмислення ним як позитивного, так і негативного досвіду вітчизняної та зарубіжної освіти, намагання розбудови освітніх процесів, формування та розвиток його власної педагогічної концепції відбувалися під впливом багатоаспектного контексту подій та явищ педагогічного процесу кінця XIX – початку XX століть в Україні, провідних тенденцій розвитку національної педагогічної думки: зміни парадигм наукового мислення, закликів до духовного відродження суспільства, посилення суспільної уваги до сфери освіти, розбудова національної системи освіти.

Період розвитку національної педагогічної думки України початку XX ст. досить важливий і маловивчений в історії розвитку педагогічної думки в Україні. Саме тому він потребує подальшого ретельного вивчення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гупан Н.М. Розвиток історії педагогіки в Україні (історіографічний аспект): Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2001. – 39 с.
2. Ільченко Ж., Зайченко І. Питання української національної школи у творчості Я.Ф.Чепіги //Педагогіка і психологія. – 1995. – № 2. – С.134-141.
3. Лук'янова В.А. Розвиток експериментальної педагогіки в Україні (20-30 роки XX століття): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Х., 2003. – 20 с.
4. Мазуренко С.Г. Трудова спрямованість навчання в загальноосвітніх школах України (1920-1937 рр.): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: Інститут педагогіки АПН України. – К., 2004. – 21 с.
5. Ключевский В.О. Сочинения. – В 9-ти томах. – М.: Наука, 1989.
6. Нариси історії українського шкільництва. 1905-1933: Навч. посібник за ред. О.В.Сухомлинської. – К.: Заповіт, 1996. – 304 с.
7. Побірченко Н.С. Педагогічна і просвітницька діяльність українських громад у другій половині XIX – на початку XX століття (у двох книгах). – Кн. I. Київська громада. – К.: Науковий світ, 2000. – 307 с.
8. Попова О.В. Розвиток інноваційних процесів у середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладах України в XX столітті: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Харк. держ. пед. ун-т. – Х., 2001. – 39 с.
9. Равкін З.И. Актуальные проблемы методологии историко-педагогических исследований. – М.: Российская академия образования, 1993. –93 с.
10. Рябовол Л.Т. Розвиток земської освіти в Херсонській губернії (друга половина XIX – початок XX століття): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Криворіз. держ. пед. ун-т. – Кривий Ріг, 2001. – 20 с.
11. Слободянюк Т.Б. Становлення та розвиток професійної підготовки фахівців з дошкільного виховання в Україні (кінець XIX – початок XX-го століття): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2000. – 20 с.
12. Чепіга Я. Предмова до проекту української школи // Світло. – 1913. – Кн.7.
13. Чепіга Я. Проект української школи //Світло. – 1913. – № 2-4. – С. 13-16.
14. Ювілей Я.Чепіги: хроніка й інформація //Радянська освіта, 1926. – № 4. – С.72.

ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ У СЕЛЯНСЬКИХ ТА РОБІТНИЧИХ СІМ'ЯХ НА ПІВДНІ УКРАЇНИ НА РУБЕЖІ XIX – XX СТОЛІТЬ

У статті на прикладі Півдня України кінця XIX – початку XX століття розкриваються спільні та відмінні риси у вихованні дітей у традиційній селянській сім'ї та новій – робітничій, формування якої було тісно пов'язане з розвитком капіталістичного способу виробництва та формування робітничого класу.

According to the example of the similar and different characteristics of the children's upbringing at the traditional rural family and working family at the South of Ukraine in end of XIX – beginning of XX century are revealed in the article. The working family formation is tightly connected with the development of the capitalistic manufacture and working class' forming.

Однією із ключових проблем державотворення є виховання молодого покоління з урахуванням усіх складових, усіх ланок, які виконували і виконують організаційну і виховну функцію розвитку особистості. У реалізації цих завдань значне місце належить сім'ї як інституції, де дитина народжується, формуються основи її характеру, ставлення до праці, моральних цінностей. Батьки й матері є носіями суспільних норм, традицій, моралі, які передано з покоління в покоління і закріплено в життєвому досвіді дітей.

Становлення інституту сім'ї – досить тривалий процес, етапи якого мають свої особливості. Цьому сприяли різні соціальні, економічні, геополітичні, релігійні чинники.

Одним із економічних чинників можна назвати промислову революцію, що відбулася в середині XIX століття. Внаслідок цього відбулося роз'єднання населення на класи. Таким чином виникає робітничий клас, який складався із зубожілого селянства і міської бідноти. Цілком природно, що і робітничі сім'я поєднала в собі поняття, звичаї, побут, смаки і вподобання цих верств населення. У цей же час залишалася традиційна сім'я із своїм укладом життя, звичаями, побутом, віруваннями, переконаннями.

Серед дослідників питання розвитку робітничої сім'ї у різні часи можна назвати О.Левицького, Ф.Лося, М.Нестеренка та ін.

Окремих наукових досліджень з проблем регіональних особливостей виховання дітей у селянських і робітничих сім'ях не було, що і стало предметом нашого наукового пошуку.

Мета публікації – на прикладі Півдня України на рубежі XIX – XX століть дослідити спільні і відмінні риси у вихованні дітей у традиційній селянській сім'ї і новій – робітничій, формування якої було тісно пов'язане з розвитком капіталістичного способу виробництва та формування робітничого класу.

Сьогодні геополітичний розподіл України визначає Південь України як області прикордонні Чорному морю. У XIX – на початку XX століття Південь України включав Херсонську та частково Катеринославську, Таврійську та Бессарабську губернії (за останнім адміністративним розподілом – це Херсонська, Миколаївська, Одеська області та республіка Крим). За адміністративним розподілом кінця XIX століття до південних областей входили Херсонська, Бессарабська, Таврійська і Катеринославська губернії.

Херсонська губернія як і інші різнилася національним складом, рівнем розвитку промислового і сільськогосподарського виробництва, особливостями й відмінностями в розвитку торгівлі.

Виникнення і розвиток робітничої сім'ї з прогресивними, порівняно до селянської сім'ї взаємовідносинами, тісно пов'язане з розвитком капіталізму в Росії. Українська дореволюційна робітничі сім'я пройшла в своєму розвитку два етапи. Перший з них характеризувався ще тісним зв'язком її членів з сільськогосподарським виробництвом, відсутністю постійної зайнятості в промисловості, що бурхливо розвивалася, з переважаючим проживанням в сільській місцевості. В укладі такої сім'ї зберігалися,

головним чином, риси селянського побуту. Другий етап, пов'язаний із встановленням капіталістичного способу виробництва, з утворенням постійних робітничих кадрів, які вже втратили зв'язок з сільським господарством. З залученням у промислове виробництво не тільки жінок і підлітків, а робітничої сім'ї в цілому, з постійним місцем мешкання їх у великих промислових центрах. На початку ХХ століття кількість кадрових робітників, зайнятих у промисловості, дедалі збільшується [13: 54]. Особливо швидко зростає вона серед металістів, машинобудівників та ін., тобто в тих галузях, де сама професія вимагає від робітника грамотності і виробничої вправності.

І хоч темпи формування робітничої сім'ї були неоднаковими в різних промислових районах України, на кінець ХІХ – на початку ХХ ст. можна говорити про створення сім'ї кадрового робітника – представника передового класу суспільства.

На жаль, через брак етнографічних досліджень не маємо можливості всебічно висвітлити дореволюційний сімейний побут робітників і змушені зупинитися лише на деяких основних питаннях розвитку робітничої сім'ї на Півдні України. Як і селянська сім'я, вона за своєю структурою була малою й на першому етапі складалася головно з трьох поколінь. Пізніше стали переважати родини, що налічували два покоління. Тобто батьки й неодружені діти.

Згубно впливала на кількісний склад робітничих сімей велика смертність населення, особливо дітей. Так, унаслідок надзвичайно тяжких житлових і побутових умов, в яких доводилося жити робітникам, смертність їх у віці від одного до шести років досягала 55% [11: 85]. Скрутні обставини, в які потрапляли сім'ї робітників промислових міст, змушували їх оселятися у зовсім непридатних для житла антисанітарних приміщеннях.

Щодо ролі жінки в сім'ї, то слід зазначити, що її авторитет і незалежність був набагато вищим, ніж у селянських сім'ях. Незважаючи на те, що головою родини вважався чоловік, розпоряджалася сімейним майном жінка. І чоловік, і діти, які працювали на заводах і фабриках, давали їй зароблені гроші, радились з нею в усіх випадках.

Діти в робітничих сім'ях, як і в селянських, рано привчалися до праці. Вони виконували різні домашні доручення, допомагали доглядати молодших сестер і братів, а з 10-12 років їх (особливо хлопчиків) намагалися пристроїти учнями для набуття якогось ремесла.

Робітники так само, як і селяни, намагалися дати дітям освіту, але через матеріальну скруту і нестатки їм не завжди це вдавалося, здебільшого доводилося відривати дітей від навчання і посилати їх на роботу. В кращому разі задовольнялися початковою школою [3: 5].

Робітнича родина відрізнялася від селянської більшою рівноправністю своїх членів, згуртованістю, розвиненим почуттям взаємодопомоги. Для передової робітничої сім'ї характерне рівноправне становище всіх її членів, піклування про кожного з них, згуртованість, спільність інтересів, почуття робітничої гордості.

Багатьма новими ознаками характеризується шлюб як церемоніал у середовищі робітників. Вирішальна роль у його укладанні належала самій молодій людині, яка вибирала собі пару по любові і за обопільною згодою. Молоді оселялися в місті, чим були не задоволені батьки, які залишалися в селі й були зацікавлені у допомозі невістки. Поступово втрачалася значення посагу в робітничому шлюбові, а згодом і зовсім він перестав відігравати ту величезну роль, яка надавалася йому в шлюбах селянських. Утворюючи сім'ю, робітнича молодь розраховувала тільки на власні сили.

Шлюбний вік робітничої молоді в порівнянні з селянською був дещо більшим. Для чоловіків він становив 25 – 30 (18 – для селянських хлопців), для дівчат – 18-19 (16 – для селянки). Знайомству та зближенню робітничої молоді сприяла спільна праця на виробництві. До шлюбу юнак з дівчиною зустрічався у вільний від роботи час на гулянках у місті. У взаєминах передової робітничої молоді намічались передові риси, пов'язані з спільним навчанням у недільних школах, з виконанням громадських доручень. Робітничі шлюби також здебільшого укладалися з додержанням церковного обряду. І не тому, що робітники вірили в бога, а тому, що так вимагав закон. Шлюб у селі в південному регіоні,

як і в Україні в цілому, передувало досить тривале гуляння молоді на вулиці та вечорницях. Тут молоді знайомилися, дружили й обирали собі пару. Народження дитини поза шлюбом оцінювалося громадою й церквою як протизаконне явище. Матері та й самій дитині весь час доводилося терпіти негативне ставлення до них з боку оточуючих. А у метричних книгах такі діти виділялися в окрему графу й записувалися іншим почерком [4: 320]

Щодо виховання дітей у селянській родині, то слід зазначити, що на початок ХХ століття воно було досить традиційним, відрізнялося здебільшого регіональними особливостями укладу життя селян. Південь України характеризувався строкатістю етнічного складу. Цьому сприяла політика Росії в кінці ХVІІІ – на початку ХІХ ст. Етнічна своєрідність регіону впливала на ментальність і цінності сім'ї. Поряд з українцями жило багато росіян, євреїв, циган, шведів, німців тощо. І хоча міжетнічні шлюби були майже виключенням, усе одно відбувалися асимілятивні процеси.

У селянських сім'ях традиційно народжувалася велика кількість дітей [9: 15]. Скрутні матеріальні умови селянської родини, нестача ліків і відсутність лікарень призводили до того, що жінці доводилося народжувати без кваліфікованої медичної допомоги. Цим здебільшого займалися баби-повитухи. З дня народження протягом першого року життя дитина знаходилася під доглядом матері. Дуже часто їй допомагали старші родичі в родині, переважно бабуся дитини. Цього були позбавлені діти в робітничих родинях. Коли дитина підросала, то вона дуже часто залишалася під наглядом своїх старших братів чи сестер. Годували немовлят такими ж стравами, які вживали дорослі. Але намагалися давати більше молока.

Як і в робітничих сім'ях, так і в селянських, дитяча смертність була досить високою. За даними перепису населення 1897 року вона становила 60 і більше відсотків [11: 60]. В українській сім'ї прищеплювали слухняність, любов до батьків, повагу до праці, з прищепленням їм навиків до різного ремесла, рукоділля і т.д. Биття дітей вважалося крайньою мірою. Діти наслідували сімейні традиції, звичаї, погляди, ставлення до різних подій і явищ життя. Навіть у своїх розвагах вони часто відтворювали те, що спостерігали навколо себе. Насамперед, "господарювали": сіяли, косили, збирали хліб, ставили хатинки з піску [12: 24]. Для розваг діти, особливо бідняцькі, мали дуже обмежений час. Вони допомагали доглядати менших братів і сестер, пасли худобу, птицю тощо. Часто сільській бідноті доводилося віддавати своїх дітей у найми (це не було характерним для робітничих сімей) до багатих селян.

Переважна більшість батьків прагнула дати дітям освіту. Особливо намагалися вони вивчити хлопця – майбутнього хазяїна. Батьки пишалися дітьми, які навчилися грамоти. Але все одно відсоткове співвіднесення грамотних і неписемних дітей було досить високим [2: 15].

Таким чином, вивчаючи питання теорії і практики виховання дітей у сім'ї на Півдні України, необхідно враховувати ті суспільно-політичні й економічні чинники, що склалися в даному регіоні на рубежі ХІХ і ХХ ст.

Слід зазначити, що робітничі сім'я як нове поняття в педагогіці, відрізнялася від традиційної селянської родини передусім такими особливостями:

- укладом життя;
- традиціями;
- манерою виховання дітей;
- ставленням до праці;
- роль жінки;
- дитяча праця;
- ставленням до церкви.

Втративши зв'язок із землею, представники робітничої сім'ї поступово починають втрачати цінності, які притаманні селянам-землеробам, та набувати нового забарвлення. Тому подальші дослідження можуть бути пов'язані з більш детальним вивченням особливостей виховання дітей у робітничих сім'ях.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Державний архів Херсонської області, ф.р. – 414, оп.1., спр.15.
2. Державний архів Херсонської області, ф.р. – 402., оп. 5., спр.2.
3. Державний архів Херсонської області, ф.р. – 414., оп. 16., спр.10.
4. Державний архів Херсонської області, ф.р. – 312., оп. 25., спр.5.
5. Культурно-бытовые процессы на юге Украины / Под ред. Ю.Иванова. – М.: Издательство “Наука”, 1979.
6. Лось Ф. Формирование рабочего класса на Украине и его революционная борьба. – К., 1955. – 205 с.
7. Лось Ф. Робітничий клас України в 1907-1913 рр. – К., 1962.
8. Наулко В. Развитие межэтнических связей на Украине. – К., 1975.
9. Наулко В. Етнічний склад населення УРСР. – К.: Наукова думка, 1965.
10. Родинно-сімейна енциклопедія. – К., 1996. – С.420.
11. Статистика України. Серія І. Демографія. – №47. – Харків, 1924. – 150 с.
12. Український дитячий фольклор. – К., 1962. – 78 с.
13. Фомин П. Горная и горнозаводская промышленность Юга России. Т. I. – 250 с.

Розділ 2

Теорія і практика навчання

НОВІ ПІДРУЧНИКИ – 12 РІЧНІЙ ШКОЛИ

У статті визначаються нові підходи до підручникотворення й аналізується зміст і структури серії підручників нового покоління, що проходять апробацію в різних регіонах України.

In the article new approaches are determined to creation of textbooks and maintenance and structures of series of textbooks of a new generation is analysed. That approbation is passed in different regions of Ukraine.

Стандартизація мовної освіти в Україні, перехід на 12-річне навчання в середній школі потребують оновлення змісту шкільних програм, удосконалення процесу навчання, і, що особливо важливо, його методичного забезпечення. Оновлений зміст мовної освіти знайшов відображення у нових програмах, що почали впроваджуватися з 2005 року. У ньому чітко реалізовано ідею виняткової ролі мови в житті кожної людини. Справді, мова – генетичний код нації, виразник психічного її складу, а не тільки засіб передачі інформації чи обміну нею. Однак цю ідею необхідно донести до учня, реалізувати її в процесі навчання мови. Часу для цього маємо достатньо, оскільки концептуально передбачено неперервність у засвоєнні мови, її невичерпних багатств, формуванні й подальшому розвитку комунікативних умінь і навичок учнів, оволодінні ними усіма видами мовленнєвої діяльності.

Для сучасної школи найактуальнішим залишається завдання – виховання мовної особистості – людини, яка любить і шанує рідну мову, володіє її виражальними багатствами, користується нею і дбає про її збереження й розвиток. Щоб виконати це завдання, потрібен підручник, що відповідав би сучасним вимогам, задовольняв би потреби вчителя й служив засобом пізнання й розвитку учня.

Цією статтею ми поставили за мету ознайомити студентів та учительську громадськість із концептуальними засадами сучасного підручникотворення й розкрити особливості підручників “Рідна мова” для 12-річної школи.

Новий підручник, на наш погляд, повинен відображати зміст шкільної програми й ті методичні новації, що з’явилися в практиці роботи вчителів. Разом з тим підручник має виконувати свою основну традиційну функцію – служити джерелом знань і мовленнєвого розвитку дитини, а отже, забезпечувати виховання мовної особистості, яка володіє комунікативною мовленнєвою, мовною, соціокультурною та діяльнісною (стратегічною) компетенцією [1]. Відзначимо, що й чинні підручники містять матеріал, який частково допомагає вчителю в реалізації стандартизованої мовної освіти, але вони вже не можуть задовольнити сучасного вчителя й учнів – учасників навчально-виховного процесу, перед яким стоять нові, значно складніші завдання. Це добре розуміють і вчені-лінгводидакти і вчителі-практики, які намагаються створити нові підручники, щоб відповідали сучасним вимогам.

Такими підручниками є “Рідна мова” для 5, 6, 7 і 8 класів, створені авторським колективом у складі професора М.Пентиліук, доцентів І.Гайдаєнко, А.Ляшкевич та С.Омельчука [8].

Підручники “Рідна мова” побудовані на таких методологічних засадах:

- безперервність мовної освіти в Україні;
- формування національно-мовної особистості – національно свідомого громадянина України, особистості, що володіє рідною мовою, продукує її в різних життєвих ситуаціях, шанує і любить її, дбає про її красу і багатство;
- єдність мови і мислення як основи розвитку інтелектуальної й емоційної сфери особистості;

- формування світоглядних переконань сучасної молоді,
- виховання моральних і духовних якостей, громадянськості і патріотизму;
- усвідомлення мови, мовлення і мовленнєвої діяльності як основи розвитку кожної людини; поєднання лінгвістичної теорії і мовленнєвої практики як основи формування комунікативних умінь і навичок учнів.

Ці та інші засади зумовили зміст та структуру підручників.

Зміст підручників відображає змістові лінії шкільної програми для 12-річної школи.

Однак автори намагалися модернізувати зміст за рахунок досягнень сучасної лінгвістики, лінгводидактики і тих новаційних процесів, що відбуваються в сучасній школі, зокрема в навчанні рідної мови. Зміст підручників відповідає вимогам когнітивної та комунікативної методик навчання української мови, концепції яких розроблені вченими М.Пентилюк, О.Горошкіною й А.Нікітіною.

У структуру підручників закладено такі ідеї:

- модуль-блокова система;
- комунікативно-діяльнісний та функціонально-стилістичний підходи до навчання мови;
- українознавчий, етнопедагогічний та соціокультурний аспекти;
- розвивальне навчання;
- диференціація та індивідуалізація навчання й ін.

Підручники поділено на модулі (розділи) і блоки (параграфи), кожен з яких має таку структуру: система вправ і завдань індуктивного характеру, спрямованих на розвиток мовленнєвих умінь і навичок та засвоєння лінгвістичної теорії. Наприкінці кожного параграфа вміщено матеріал “Прочитайте і запам’ятайте”, що забезпечить систематизацію й узагальнення знань про виучуване мовне явище. Ця рубрика в підручниках: має ще на меті формування наукового мовлення учнів, умінь сприймати й аналізувати науковий текст. Крім цього, такі підручники слугуватимуть учням і в наступних класах, якщо виникне потреба відновити вивчений раніше матеріал. Кожний параграф закінчується запитаннями для самоконтролю.

Наприкінці розділу (модуля) передбачено рубрику “Завдання і вправи для систематизації й узагальнення”, що включають вправи узагальнювального характеру і по два варіанти контрольних рівневих завдань, що допоможе вчителю організувати тематичний контроль знань, умінь і навичок. Усі види мовного розбору подано у формі алгоритмічних таблиць.

У кожному параграфі наявні мовленнєві, текстові і післятекстові завдання, ситуативні та ігрові вправи тощо. Підручники обладнано великою кількістю опорних таблиць і схем, малюнків для розвитку комунікативних умінь і навичок.

Матеріал для розвитку мовлення виділено окремо відповідно до мовленнєвої і соціокультурної змістових ліній програми й розосереджено всередині розділів. Лексичний матеріал для зручності вміщено після текстів (тлумачення нових, рідковживаних слів, синоніми) вправ та подано тлумачним словником наприкінці підручників.

Підручники обладнано системою умовних позначень, необхідних для усвідомлення мовних одиниць і для розмежування окремих завдань (ситуативні, для самостійної роботи тощо).

До кожного параграфа дібрано епіграф, що відповідає або змістові лінгвістичного матеріалу, або соціокультурній змістовій лінії та виділено цікаві тематичні рубрики.

Поклавши в основу положення концепції мовної освіти 12-річної школи, Державного стандарту базової і повної середньої освіти та Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти [1; 3; 4], автори поєднали традиційне у підручникотворенні, те, що склалося в другій половині минулого століття, та інноваційне, спрямоване на модернізацію навчання мови, застосування нових технологій у проведенні уроку, доборі й використанні дидактичного матеріалу тощо, а головне – в суб’єктивації навчального процесу, що ґрунтується на

особистісній взаємодії, взаємостосунках учителя й учнів, реалізації нових цілей навчання рідної мови, нових підходів до організації уроку.

Найважливіше в цьому процесі – усвідомлення ролі мови і мовлення, мовленнєвої діяльності у вихованні й самовихованні мовної особистості. Це одна з провідних ідей, покладених в основу нового підручника. Адже школярі, вивчаючи рідну мову, повинні не тільки засвоїти систему мовних знаків, структурні особливості мови, оволодіти її виражальними засобами й користуватися ними, але й усвідомити себе носіями цієї мови, без якої немислимий їхній інтелектуальний і духовний розвиток.

На наш погляд, підручники “Рідна мова” будуть виконувати різні навчально-виховні функції, зокрема інформаційно-когнітивну (містить теоретичний матеріал, спрямований на розвиток пізнавальних умінь і навичок), систематизувально-узагальнувальною (матеріал підручника подано у певній системі з узагальненням набутих знань, умінь і навичок у початковій школі й упродовж навчальних років у наступних класах), креативно-комунікативну (забезпечить розвиток творчих умінь і навичок учнів, формування комунікативної компетентності), виховну (сприятиме вихованню національно-мовної особистості, її високих моральних якостей), розвивальну (забезпечуватиме розвиток мовлення і мислення та формування національної свідомості учнів), етичну й естетичну (містить матеріал, що забезпечить виховання культури спілкування учнів та ознайомлення з культурними надбаннями свого та інших народів), самоосвітньо-дослідницьку (забезпечить навички самостійної роботи з книгою і уміння досліджувати, аналізувати мовні явища, критично оцінювати своє й чуже мовлення). Наші сподівання підтверджені високою оцінкою вчителів з різних регіонів України, де підручники вже третій рік проходять апробацію.

У підручниках реалізовано ідею когнітивно-комунікативного навчання рідної мови – поєднано когнітивну й комунікативну методики.

В основу концепції нових підручників покладено когнітивну методику навчання рідної мови, “під якою розуміємо сукупність взаємопов’язаних і взаємозумовлених способів і засобів опанування мовних одиниць як основи пізнання й формування концептуальної та мовної картин світу і певного результату створення образу світу в уяві кожного учня” [6]. Такий підхід забезпечив посилення практичного аспекту формування мовленнєвих умінь і навичок учнів. Це насамперед організація пізнавальної роботи з підручником на основі текстів, де функціонують одиниці всіх рівнів мовної системи і закладаються підвалини мовної, мовленнєвої, соціокультурної та діяльнісної компетенцій, що врешті забезпечує комунікативний розвиток учнів.

Методика комунікативного навчання в підручниках представлена матеріалами до уроків зв’язного мовлення та системою вправ і завдань, спрямованих на розвиток комунікативного мовлення, що передбачає поетапність у засвоєнні знань, формуванні частковомовленнєвих, мовленнєвих та комунікативних умінь і навичок.

Створюючи нові підручники для 5-9 класів, автори намагалися:

- по-перше, дотримуватися концептуальних настанов і нової програми;
- по-друге, забезпечити формування мовної особистості учня;
- по-третє, зберегти те цінне, що нагромаджено досвідом підручникотворення й залучити досягнення сучасної дидактики;
- по-четверте, спиратися на європейський досвід навчання мови й раціонально його використовувати;
- по-п’яте, передбачити систему духовного й естетичного розвитку особистості на основі змісту ілюстративного матеріалу (тексти, малюнки, заставки тощо).

У підручниках дотримано комунікативно-діяльнісний та функціонально-стилістичний підходи до навчання мови. Робота з текстом, різні види творчих завдань спрямовані на формування комунікативних умінь і навичок у процесі мовленнєвої діяльності. Тексти різних стилів, типів і жанрів мовлення забезпечують розуміння й засвоєння функцій мовних одиниць у зв’язному мовленні.

Автори підручників подбали і про розвиток мислення школярів та засвоєння окремих прийомів логіки, як зіставлення, порівняння, протиставлення. Новим, на наш погляд, є органічне поєднання індуктивного й дедуктивного підходу до розташування й характеру засвоєння теоретичного й практичного матеріалу, що знайшло своє відображення в методиці побудови завдань і вправ, у висвітленні теоретичного матеріалу. Так, теоретичний матеріал викладено індуктивно-дедуктивним способом (від аналізу мовних одиниць у тексті до зв'язного викладу теми наприкінці параграфа). Причому виконання окремих вправ вимагає опори на набуті раніше знання або попереднього ознайомлення з деякими теоретичними положеннями, що розміщені в кінці параграфа. Учень, таким чином, практично знайомлячись з лінгвістичним явищем, постійно актуалізує свої знання, набуті раніше, чи попередньо знайомиться з ним на основі принципу перспективності.

Істотною ознакою нових підручників є дедуктивно-індуктивно-дедуктивний спосіб засвоєння мовленнєвого матеріалу й формування комунікативних умінь і навичок. Учень іде від тексту як цілісної одиниці мовлення, аналізуючи його структуру, зміст, стиль, тип і жанр, визначає функції мовних одиниць у ньому, завершує творчими завданнями комунікативного характеру, а на підсумковому етапі ще раз осмислює теоретичний матеріал, прочитавши й запам'ятавши зв'язний виклад його в кінці параграфа і самостійно проконтролювавши себе (рубрика "Подумайте і дайте відповіді" вміщена в кожному параграфі).

У змісті і структурі підручників ураховано низку принципів: особистісно-мотиваційний, диференціації та індивідуалізації, креативності, розвивального навчання, міжпредметних зв'язків, комунікативності та ін. Кожний з них впливає на формування мовної особистості та її комунікативної компетенції.

Особистісно-мотиваційний принцип забезпечує постійний інтерес учнів до навчання, розвиток індивідуальних пошукових здібностей, властивий тій чи іншій особистості. У підручниках дібрано і скомпоновано дидактично-ілюстративний матеріал таким чином, що викликає в учня бажання пізнавати нове, формує стійку мотивацію до оволодіння мовою та життєву необхідність користуватися нею. Більшість завдань у підручниках мають проблемний характер і спрямовані на розвиток пізнавально-пошукових здібностей учня.

Принцип диференціації та індивідуалізації навчання належить до традиційних. Однак ми намагалися його дещо модернізувати й допомогти учителеві повнішою мірою реалізувати як індивідуальний підхід до учня, так і диференційоване навчання. Ми пропонуємо низку варіантних завдань, що вимагають від учнів урахування віку, статі, соціального стану людини, про яку говорить або пише учень. Такі завдання, на наш погляд, сприятимуть розвитку індивідуальних смаків, уподобань учнів і вихованню в них загальнолюдських та індивідуальних моральних якостей і переконань.

Диференціація навчання представлена системою завдань до кожної вправи (2-4), спрямованих на повторення, поглиблення, корекцію знань, умінь і навичок учнів. Особлива увага звернена на систематизацію й узагальнення вивченого, на лексико-фразеологічну роботу, розвиток умінь аналізувати мовні явища й користуватися ними в процесі спілкування. Учитель має змогу вибирати завдання до вправ, ураховуючи рівень підготовленості учнів.

Важливе місце в підручниках зайняло розвивальне навчання. Його прийоми пронизують увесь підручник – і теоретичну, і практичну частини. За когнітивною методикою цей принцип визначився як один з провідних. Матеріал підручників зорієнтовано на формування мисленнєво-мовленнєвої активності учнів, що виявляється у сприйнятті, розумінні, засвоєнні мовних одиниць і явищ, осмисленні їх комунікативної доцільності та ролі в текстах різних стилів. Теоретичний матеріал, завдання і вправи мають мовленнєву спрямованість і забезпечують органічний розвиток мовної та мовленнєвої компетенцій учнів, що реалізується через усі види й форми мовленнєвої діяльності.

Важливу роль у формуванні мовленнєвих умінь і навичок учнів відіграє текст. Ідеї лінгвістики тексту, функціональної та комунікативної лінгвістики поступово проникають в лінгводидактику і все більше зацікавлюють учених-методистів і вчителів. Така

зацікавленість останніми роками виявилася у використанні текстів на уроках мови з метою глибшого осмислення мовних одиниць, визначення їх функцій (граматичних, семантичних, стилістичних), в аналізі тексту, його структури, способів і засобів зв'язку його елементів тощо. Поступово сформувалася ідея текстової основи уроку, що знайшла своє теоретичне обґрунтування у працях Т. Донченко та інших [2; 5: 298-301; 7: 17-24]. Досвід учителів підтвердив життєвість цієї ідеї. Вона стала однією із концептуальних засад наших підручників. Роботу з текстом ми поклали в основу засвоєння усіх видів мовленнєвої діяльності. У підручниках пропонуються текстові вправи аналітичного, креативного та корекційного характеру, що дозволяє вчителю формувати комунікативні уміння і навички учнів, дотримуючись принципів систематичності й послідовності. Наявність у підручниках текстів різних стилів, типів і жанрів забезпечує реалізацію міжпредметних зв'язків, зокрема функціональних.

Аналізуючи тексти-взірці, діти зможуть визначати функції мовних одиниць у кожному з них, розвивати свою стилістичну вправність. Більшість текстів узяті з літературних джерел (художніх творів, що вивчаються в основній школі), з усної народної творчості, що репрезентують художній і розмовний стилі. Однак є чимало наукових текстів, що позитивно вплине на розвиток наукового мовлення школярів.

Принцип міжпредметних зв'язків знайшов відображення і в завданнях до вправ, особливо креативного (творчого) характеру, що дозволить якісніше реалізувати соціокультурну змістову лінію програми.

Комунікативна спрямованість підручників виявилася у співвідношенні мовної і мовленнєвої змістових ліній. Одразу зазначимо, що цю проблему ми розв'язували на користь останньої.

Відповідно до вимог нової програми зміст і організацію матеріалу в підручнику спрямовано на розвиток мовних і мовленнєвих умінь і навичок, що забезпечують формування комунікативної компетенції учнів. Цьому підпорядковано систему вправ і завдань: перевага надається мовленнєвим, оскільки на уроках української мови повинна превалювати робота над усіма видами мовленнєвої діяльності. Однак не слід забувати, що без знань лінгвістичної теорії дитина спонтанно не зможе розвивати своє мовлення і формуватися як активний комунікант (мовець – співрозмовник).

Щоб домогтися органічного зв'язку в засвоєнні знань мови та розвитку мовленнєвих умінь і навичок, ми скористалися ідеєю “блочного” вивчення теоретичного матеріалу, бо саме в такий спосіб якісніше реалізується принцип наступності й актуалізуються знання, набуті учнями в молодшій школі. Це дозволило в кожному параграфі поєднати усі змістові лінії, виділяючи мовленнєву й мовну як провідні, та реалізувати в навчанні мови.

Як уже зазначалося, мовленнєва змістова лінія займає в підручнику чільне місце. Свідченням цього є система мовленнєвознавчих понять та їх теоретичне обґрунтування, насамперед у розділі “Текст”, а також вправи і завдання, спрямовані на їх засвоєння і формування комунікативних умінь і навичок учнів.

Своє продовження ця ідея знайшла в матеріалах до уроків зв'язного мовлення, а точніше – уроках розвитку комунікативних умінь і навичок.. Зрозуміло, що означені уроки несуть особливе комунікативне навантаження, вони по суті є уроками навчальної комунікації і забезпечують мовленнєвий розвиток дитини з урахуванням усіх видів мовленнєвої діяльності.

Сучасна методика орієнтує вчителя на формування текстотворчих умінь і навичок учнів, під якими розуміємо комплексне поєднання умінь конструювати тексти різних стилів, типів, жанрів, діалогічної чи монологічної структури в усній або писемній формі. Саме це методичне положення автори намагалися реалізувати в матеріалах до уроків зв'язного мовлення, традиційно розміщених у відповідних розділах підручників.

Особлива увага в підручниках приділяється правилам спілкування з урахуванням дискурсивного мовлення, предметом якого є не тільки створений учнями текст діалогічної чи монологічної структури, але й самі співрозмовники, мета, мотив, ситуація і сфера

спілкування. На наш погляд, саме таким мовленням і має оволодіти випускник середньої школи. Ідея збалансованого навчання усіх видів мовленнєвої діяльності знайшла своє втілення в підручнику для кожного класу.

Ми виходили з того, що мовленнєва діяльність як істотна ознака спілкування є основним складником формування комунікативної компетенції, й, отже, усі її види – слухання, читання, говоріння і письмо – комплексно забезпечують цей процес. Тому в підручнику передбачено систему вправ для аудіювання і читання та завдань для говоріння і письма. Такі вправи і завдання учитель знайде у кожному параграфі і матеріалах до уроків зв'язного мовлення.

Істотною ознакою підручників є різноманітність змістової наповнюваності текстів і завдань до них, але такої, що відповідає соціокультурній змістовій лінії. Тематика текстів спрямована на розвиток ерудиції школярів, їхніх особистісних запитів й уподобань.

Домінуючими є тексти оптимістичного змісту, виховного характеру, українознавчої, загальнокультурної тематики, що позитивно впливатимуть на розвиток гуманістичного світогляду учнів, етики спілкування й загальної культури.

Підручники мають модуль-блокову структуру. В їх основу покладено структурну схему, що визначається розділами і параграфами. Кожний розділ підручника – навчальний модуль, що складається з параграфів-блоків, у яких відображено усі змістові лінії програми. Навчальний модуль складається із змістово-пошукового, системно-сислового, контрольнотезагальнюючого і корекційно-рефлексивного компонентів. Крім параграфів-блоків, у кожному розділі вміщено систему запитань і завдань та по два варіанти рівневих завдань, що забезпечить корекцію знань і тематичний контроль знань, умінь і навичок учнів з кожного розділу програми.

Зміст і структура параграфа визначається цілісністю, системністю, міжрівневим (внутрішньопредметним) зв'язком. Блочна структура параграфа дозволяє, враховуючи принципи наступності й неперервності навчання мови, формувати цілісне уявлення про мовне явище, виділяючи відомі й нові його елементи, й осмислено сприймати як важливий складник системи, що займає відповідне місце в її структурі.

Основним компонентом кожного параграфа є текст, що супроводжується низкою аналітичних і творчих завдань, порядок яких відповідає структурній схемі програми: мовлення – мова – комунікація.

Уміщена на початку параграфа вправа з текстом забезпечує актуалізацію мовленнєвознавчих знань, умінь і навичок і створює підвалини для з'ясування суті і функцій виучуваного мовного явища. У кожному параграфі є опорно-тезагальнюючі таблиці і схеми, що полегшують сприйняття мовного явища, його особливостей і місця в системі мови. Закінчується параграф рубрикою “Прочитай і запам'ятай”, де стисло й компактно викладено теоретичний матеріал, та завданнями і запитаннями для само- і взаємоперевірки. До кожного параграфа дібрано епіграф, що відповідає змістові дидактичного матеріалу й дозволяє якісніше реалізувати соціокультурну змістову лінію програми й виховну мету кожного уроку.

Підручники належно оформлені художньо, у них чимало кольорових малюнків, заставок тощо. Автори подбали і про пізнавально-розважальну функцію підручників. Є в них ігрові матеріали – загадки, ребуси, імітаційні та рольові ігри тощо, відповіді на які вміщено наприкінці кожного підручника.

Підручники “Рідна мова” забезпечать реалізацію програми 12-річної школи з української мови для 5-9 класів і дозволять учителям розкривати свої професійні здібності й надбання, творчо підходити до кожного уроку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Державний стандарт базової і повної середньої освіти // Дивослово. – 2004. – №3. – С. 77-81.
2. Донченко Т.К. Організація навчальної діяльності учнів на уроках рідної мови. – К., 1995. – 264 с.

3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – К.: Ленвіт, 2003. – 261 с.
4. Концепція мовної освіти 12-річної школи // Дивослово. – 2002. – №8. – С.59-65.
5. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / За ред. М.Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2005. – 400 с.
6. Пентилюк М., Нікітіна А., Горошкіна О. Концепція когнітивної методики навчання української мови // Дивослово. – 2004. – №8. – С. 5-9.
7. Пентилюк М.І. Стилiстична організація тексту (теоретичний аспект) // Пiвденний архiв. Фiлологiчнi науки. – Херсон, 2001. – Вип. 19. – С. 17-24.
8. Пентилюк М.І., Гайдаєнко І.В., Ляшкевич А.І., Омельчук С.А. Рідна мова: Підручник для 5 класу. – К.: Освіта, 2006. – 272 с.; Рідна мова: Підручник для 6 класу. – К.: Освіта, 2006. – 272 с.; Рідна мова: Підручник для 7 класу. – К.: Освіта, 2007. – 288 с.

УДК 371.214.46

З.П. Бакум

ТЕКСТОЦЕНТРИЗМ У СУЧАСНІЙ СИСТЕМІ ПРИНЦИПІВ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У статті визначено місце текстоцентричного принципу в системі лінгводидактичних принципів навчання української мови, окреслено напрямки реалізації, з'ясовано роль у формуванні мовної особистості.

The article deals with the text based principle and its place in the system of linguodidactic principles of teaching Ukrainian language, the directions of realization of this principle are described, the role of text based principle in shaping a speaking personality is defined.

Вагомим чинником будь-якої методичної системи є правильно визначені принципи, частина яких, на жаль, нині для словесників поки що залишається декларацією, що чекає негайного впровадження в освітянський процес. Творчі ж педагоги, на думку О. Горошкіної, добре розуміють їх цінність у навчанні рідної мови й активно реалізують у своїй практиці [2: 82].

Сучасні дослідження в галузі методики мови ґрунтуються передовсім на **дидактичних принципах**. Учені (Ю. Бабанський, М. Данилов, В. Онищук, М. Скаткін, І. Підласий, С. Чавдаров, К. Ушинський), розв'язуючи проблеми дидактичних засад, у всі часи виходили з необхідності раціонального використання цінного і прогресивного з минулої, сучасної, вітчизняної та зарубіжної педагогіки. За результатами розвідок нині можна виділити загальну систему принципів навчання, роль якої важко переоцінити (науковості; зв'язку теорії з практикою; систематичності й послідовності, свідомості й активності; наочності в навчанні; міцності засвоєння знань, набуття вмінь та навичок, доступності навчання; урахування індивідуальних особливостей учнів у колективній роботі; гуманізації та демократизації й ін.).

Не менш “правильними й надійними” в навчанні мови, на думку І. Олійника, є **лінгводидактичні принципи** [4: 47], що передбачають розуміння мовних значень, розвиток лексичних та граматичних навичок, увагу до виразних засобів мовлення, зіставлення писемної форми мовлення з усною; взаємозалежність у вивченні мови з розвитком мислення, вивчення граматики та засвоєння навичок літературного читання, взаємозумовленість навчання морфології, синтаксису й засвоєння мовленнєвих навичок. Предметом дослідження стали у працях О. Біляєва, Є. Голобородько, Є. Дмитровського, С. Карамана, В. Масальського, М. Пентилюк, К. Плиско, О. Текучова, Л. Федоренко.

Важливою в теорії та практиці навчання є реалізація **принципів стратегічного** (активізація розвивального впливу думки на мовлення і мовлення на думку; пріоритетність

комунікативної функції мови і необхідність комунікативного спрямування в навчанні; розкриття естетичної функції мови і формування естетичних відчуттів та смаків у школярів) і **тактичного** (надання переваги індукції як способу мислення, що активно забезпечує засвоєння мовних явищ і категорій; дотримання міжрівневих зв'язків у навчанні мови; опора на одиниці мовлення під час вивчення мовних явищ і на одиниці мови під час опрацювання різних жанрів мовлення) характеру, запропонованих О. Дудниковим [3: 13 – 18].

Не менший інтерес становлять принципи навчання мови, розроблені К. Плиско: пізнавально-практична спрямованість навчання мови, комунікативна та функціонально-стилістична спрямованість навчання мови, вивчення мови у структурній цілісності, з обов'язковим пізнанням її рівнів; вивчення мовних явищ у єдності форми і змісту (структури), семантика і функціонування; вивчення мови в міжрівневих, внутрішньорівневих і міжпредметних зв'язках; активізація взаємовпливу навчання мови й розвитку мислення та мовлення; використання мовленнєвої практики для засвоєння теорії мови й, навпаки, – теорії мови для розвитку мислення [5].

Досить вагомою нині є теорія принципів засвоєння рідної мови, що забезпечує процес формування мовної, мовленнєвої, комунікативної та соціокультурної компетенції учнів, запропонована М. Пентилюк, яка виокремлює: **загальнодидактичні** принципи навчання української мови (**традиційні**: науковість, систематичність, послідовність, наступність, перспективність, зв'язок теорії з практикою, наочність, доступність, зв'язок навчання з вихованням; **сучасні**: гуманізація, гуманітаризація, єдність національного й загальнолюдського, розвивальний характер навчання, співтворчість, індивідуалізація і диференціація, оптимізація) та **лінгводидактичні (загальнометодичні**: взаємозалежність мови і мислення, екстралінгвістичний, функціональний, міжпредметного та внутріпредметного зв'язку, зв'язок навчання двох (кількох) мов, нормативно-стилістичний, історичний, взаємозалежність усного і писемного мовлення; **специфічні (рівневі)** зв'язок вивчення мови з мовленнєвою діяльністю, вивчення мови на синтаксичній основі, зв'язок навчання пунктуації та виразного читання, зіставлення звуків і букв, лексико-синтаксичний, структурно-семантичний, структурно-словотвірний, парадигматичний, інтонаційний) [6: 47].

У даній статті ми поставили за мету визначити місце **принципу текстоцентризму, або текстоцентричного принципу**, який відноситься до загальнометодичних принципів, що визначають окремі складові лінгводидактики та передбачає визнання тексту як найважливішої одиниці в навчанні рідної мови (Т. Ладигенська, О. Бистрова). Саме в контексті реалізується семантика мовних одиниць усіх рівнів.

Прийнято вважати, що теоретична розробка текстоцентричного принципу в навчанні мови започаткована в 60 – 70-х роках минулого століття, коли до складових зв'язного мовлення Т. Ладигенською було введено не лише мовленнєву діяльність, але й результат акту комунікації, певний мовленнєвий витвір, текст.

У змісті сучасної мовної освіти, зокрема у програмах, підручниках з української мови, текст цілком виправдано посідає одне з чільних місць. Так, у межах лінгвістичної змістової лінії чинної програми “Рідна мова” (5 – 11 кл.) за редакцією Л. Скуратівського в 9 класі виокремлюється розділ “Лінгвістика тексту”; на етапі поглиблення, узагальнення та систематизації найважливіших відомостей зі стилістики акцентується увага на будові тексту, його типології, жанровій і стилістичній різноманітності, мовному аналізу. Чимало місця відведено мовленнєвознавчим поняттям (текст, типи, стилі, жанри) і в комунікативній змістовій лінії. Що ж до культурологічної, то вона також полягає в доборі й використанні усних та письмових висловлювань [7: 10]. З огляду на це, текстоцентричний принцип, може реалізовуватися у кількох напрямках.

Предовсім треба відзначити, що **текст є засобом пізнання мови як поліфункціонального** явища, адже вона за своєю природою дійсно різноаспектна і виконує низку функцій: комунікативну (К. Фосслер); репрезентативну, апелятивну, експресивну (К. Бюлер); впливу (А. Марті); емотивну, поетичну, фактичну (Р. Якобсон); концептуальну, оцінно-комунікативну, текстову (М.А.К. Хеллідей); експресивну, естетичну (О. Леонтєв);

номінативну, синтаксичну і прагматичну (Ю. Степанов); комунікативну, когнітивну (Н. Слюсарева); комунікативну (Г. Золотова).

У лінгводидактиці тривалий час зосереджувалася увага на мові як знарядді пізнання. Однак останнім часом із урахуванням функцій феномену мови в методичній науці та практиці переглядаються усталені підходи, принципи й обирається курс на усвідомлення мови як поліфункціонального явища, завдяки якому відбувається спілкування, регулюються міжособистісні й соціальні стосунки людей, координується практична діяльність, формується свідомість, самосвідомість і світогляд особистості.

Важливим у реалізації текстоцентричного принципу є положення про те, що текст виступає засобом долучення учнів до матеріальної та духовної культури українського народу, його історії, звичаїв і традицій. Адже національно-культурний компонент у навчанні рідної мови стає одним із найважливіших засобів розвитку духовного світу школяра, його ціннісно-орієнтаційної культури, національної самосвідомості, врешті-решт української мовної особистості. Тому теоретики і практики сьогодні перебувають у пошуках такого текстового матеріалу, який сприятиме вихованню особистості як творця, носія, користувача мови з її істрико-, етно-, соціо-, психолінгвістичними особливостями.

Навчання повинне відбуватися також і на основі *тексту як одиниці мови, завдяки якій пізнаються мовні явища та засоби, формується система мовних понять*. Знайомство з подібними текстами сприяє тому, щоб учні входили у світ науково-навчальної інформації, ознайомилися з логікою побудови тексту, збагачувалися науковою лексикою і відповідними синтаксичними конструкціями; навчалися осмислено, інтонаційно грамотно читати та ін.

Для засвоєння, наприклад, знань із фонетики учням можна запропонувати таку роботу з текстом: “Прочитайте текст “Звуки мови”. Підготуйте відповіді на запитання: Що таке звук? Як трактується поняття звук у лінгвістиці та фізиці? Чому неможлива мова з одного звука чи з нескінченної кількості звуків? Чим відрізняються звуки людської мови від будь-якого іншого звука? Які є три аспекти вивчення звуків мови?” або: “Прочитайте текст “Голос людини”. З’ясуйте, які проблеми порушуються в поданому тексті. Доведіть або спростуйте думку про те, що забарвлення голосу відповідає характерові людини”.

Текст виступає також і як мовленнєвий витвір, результат використання мови, оскільки на його основі здійснюється вивчення мови в дії, засвоюються закономірності функціонування фонетичних, лексичних засобів у мовленні. Наприклад, *Прочитайте виразно текст Т. Ніколаєвої. Підготуйте повідомлення “Інтонація та емоції людини”*.

Безсумнівно, що інтонація пов’язана з вираженням емоцій людини. За допомогою інтонації висловленню можна надавати різноманітних емоційних відтінків, тобто в інтонації є емоція, яка завжди відображає стан мовця або його бажання певним чином подіяти на мовця. Чітко виділяють дві групи емоцій (позитивні – задоволення, радість, захоплення; негативні – невдоволення, гнів, роздратування). Емоційність висловлення залежить від екстралінгвістичного чинника, що створює в мовця або слухача певний емоційний настрій. За цієї умови одне й те ж висловлення може нести різний емоційний настрій, проте емоції не впливають на комунікативну установку висловлення. Так, наприклад, незалежно від того, з радістю чи з сумом буде сказано: **Він залишився**, – основне комунікативне значення – повідомлення інформації – буде незмінним.

Завдяки тексту, з цієї точки зору, стає можливим синтез, поєднання двох важливих напрямків у навчанні: пізнання системи мови й ознайомлення з нормами мовленнєвої поведінки.

Текст є одним із основних засобів оволодіння усними та писемними формами українського мовлення, мовленнєвою діяльністю у всіх її видах (читання, говоріння, аудіювання, письмо). На текстовій основі формується комунікативна компетенція, у процесі розвитку якої мовленнєвознавча теорія засвоюється учнями не у вигляді певних понять, правил, а в діяльнісній формі, у вигляді вмій, навчальних дій із цими поняттями і правилами. До них можна віднести вміння визначати стиль тексту, тип мовлення, спосіб

зв'язку речень у тексті, стилістичний аналіз та ін. Таким чином, під час формування уявлень про особливості побудови того чи того тексту є можливість навчати школяра створювати власне висловлювання.

Неабияку роль у навчанні мови посідає імітаційне моделювання ситуацій, завдяки чому учень потрапляє в умови, наближені до життєвих. За таких обставин навчання здійснюється через зразки монологічного й діалогічного мовлення. У такому випадку **текст є засобом створення ситуацій, на основі яких здійснюється реальне спілкування.**

Отже, лінгводидактичні та специфічні принципи виражають закономірність процесу навчання, а їх дотримання – необхідна умова успіху професійної діяльності вчителя. Усі вони пов'язані між собою і реалізуються в навчальному процесі в тісному поєднанні. Недотримання хоча б одного з принципів ускладнить реалізацію інших і призведе до зниження загальної ефективності навчання. Що ж до текстоцентричного принципу, то він забезпечує відмову від автономного вивчення мовних явищ і сприяє органічній цілісності формування мовної, мовленнєвої, комунікативної та соціокультурної компетенцій учня. З огляду на зазначене, у подальших розвідках слід більш детально обґрунтувати саме цей принцип.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Быстрова Е.А. Подходы и принципы обучения русскому языку // Обучение русскому языку в школе / Под ред. Е.А. Быстровой. – М.: Дрофа, 2004. – С. 40 – 63.
2. Горошкіна О.М. Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю: Монографія. – Луганськ, Альма-матер, 2004. – 362 с.
3. Дудников А.В. О стратегических и тактических принципах методики преподавания русского языка // Рус. яз. в шк. – 1974. – №3. – С. 13 – 18.
4. Методика викладання української мови в середній школі / За ред. І.С. Олійника. – 2-ге вид. перероб. і доп. – К.: Вища шк., 1989. – 439 с.
5. Плиско К.М. Лінгводидактичні основи організації навчання мови в загальноосвітній школі: Автореф. дис. ...доктора педагогічних наук: 13. 00. 02 / Педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова. – К., 1997. – 51 с.
6. Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах / Колектив авторів за ред. М.І. Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2003. – 302 с.
7. Програми для середньої загальноосвітньої школи. Рідна мова. 5 – 11 класи / Л.В. Скуратівський, Г.Т. Шелехова, В.І. Новосьолова // УМЛШ. – 2001. – №4. – С. 49 – 73.

УДК 371.214.46

О.М. Бордакова

ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЯК ОСНОВА МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

У статті розкрито необхідність використання міжкультурної комунікації при вивченні іноземних мов за допомогою комунікативного методу. Вказано на вплив міжкультурної комунікації на розвиток цілісної особистості.

This article gives the necessity of the use the intercultural communication during the study foreign languages with the help of the communicative method and show the influence of the intercultural communication on the development of the personality.

Постановка проблеми. В умовах євроінтеграції та поглиблення міжнародних зв'язків України роль іноземних мов, як важливого засобу міжкультурного спілкування, зростає. Вивчення іноземної мови дозволяє ознайомитись з іншою європейською соціальною культурою, з різними видами державного устрою, життям та побутом однолітків, усвідомити те спільне, що є у народів, які належать до різних культур, краще зрозуміти ідею створення

єдиної Європи, механізмів загальноєвропейської інтеграції, прагнення європейських народів до спільного вирішення актуальних проблем.

Зростаюча глобалізація вимагає глибокого розуміння особливостей менталітету, стилю життя і системи моральних цінностей, якщо народи прагнуть до співпраці і спільного улаштування майбутнього світу. Відсутність взаєморозуміння зумовлена в меншій мірі наявністю помилок лінгвістичного плану, і в більшій мірі – стратегічними помилками в комунікації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Необхідність розвитку міжкультурної комунікації відображається на законодавчому рівні та в основних державних документах про освіту: спільний наказ Міністерства освіти і науки України та Академії педагогічних наук України №428/48 від 04.09.2000 р. “Про запровадження 12-бальної шкали оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти”, наказ Міністерства освіти і науки України від 25.04.2001 р. №342 “Про типові навчальні плани загальноосвітніх навчальних закладів на 2001/2002 – 2004/2005 навчальні роки”, спільний наказ Міністерства освіти і науки України та Академії педагогічних наук України №401/52 від 12.07.2002 р. “Про критерії оцінювання учнів початкової школи” та інші. Аналіз останніх педагогічних публікацій свідчить, що характерною ознакою загального компонента змісту навчання іноземної мови є наповненість його елементами міжкультурного виміру. О. Коваленко, О. Першукова, Л.Н. Яковлева, Н.Д. Галькова вивчають окремі аспекти даного питання. Дослідники при вивченні досвіду інших європейських країн, відзначають, що одним із завдань іноземних мов є формування в учнів міжкультурної свідомості.

Мета статті – розкрити необхідність вивчення іноземної мови як умови виховання міжкультурної компетенції, що сприяє розвитку цілісної особистості, впливає на самоусвідомлення збагаченням досвіду та розуміння спільного та відмінного між різними мовами та культурами.

Виклад основного матеріалу. XXI засідання Міністрів освіти країн Європи (Афіни, 10–12 листопада 2003) визнало і узаконило міжкультурну освіту як модель освітньої політики у країнах усієї Європи і звернуло увагу на можливі шляхи перетворення міжкультурної освіти у чітко визначену, довготривалу діяльність, що передбачає досягнення поставлених цілей та розробку нормативних документів на їх підтримку, а саме:

- визначено три цілі: здатність співіснувати в умовах культурного розмаїття, вчитись жити разом у гармонії та забезпечувати якісну освіту різним верствам населення;
- система документальної підтримки включає державні освітні програми, систему управління освітою, систему підготовки вчительських кадрів.

Міністрами також було наголошено на важливості запровадження та використання в освітньому процесі таких методологій, які сприяють включенню принципів анти-дискримінації, плюралізму та справедливості. Це обов’язково має бути включено у навчальні програми підготовки вчителів, програми післядипломної освіти та курсів підвищення кваліфікації і в розвиток освітньої стратегії підготовки вчителів до адаптації в нових умовах навчання, що виникають у школах, де вони працюють [2: 10].

Державний стандарт базової і повної середньої освіти, нові програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів, сучасне навчально-методичне забезпечення вивчення іноземних мов стали своєчасним відгуком на соціальне замовлення суспільства. У цих документах, які базуються на Рекомендаціях Ради Європи, закладено принципи комунікативного спрямування, особистісної орієнтації, автономії учня, відповідності специфіки навчання іноземних мов видам мовленнєвої діяльності, що реалізують один із ключових принципів Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти – *“іноземні мови – для життя”*.

Натепер вивчення іноземної мови в загальноосвітніх навчальних закладах здійснюється за двома навчальними програмами (учні 11-річної школи навчаються за програмою у редакції 1998 року, учні 12-річної школи – за програмами 2004 року).

Наприклад, в основі програми, за якою навчаються учні 11-річної школи, лежить формування граматичної компетенції – так званий “граматико-перекладний” підхід до вивчення іноземних мов. Відправним його моментом є мовна форма, а не функція. Останнє на сьогодні вже не сприяє у повній мірі розумінню того, де (в якій сфері, ситуації) і для досягнення якої мети доцільно було б вживати мовний матеріал, що вивчається.

Такий традиційний підхід розглядає учня як більш чи менш пасивного споживача готової інформації. Як результат учні часто не виявляють зацікавленості в обговоренні питань, що пропонуються, недостатньо активно беруть участь в уроці. Власне, вивчення іноземної мови не сприймається учнями як процес оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування.

Тому в основу навчальної програми для 12-річної школи вже покладено формування комунікативної компетенції. Цей підхід акцентує більшу увагу на функціях мовних, лексичних і граматичних одиниць, що сприяє розвитку комунікативно спрямованого оволодіння учнями навчального матеріалу.

Методичні засади нової програми, узгоджені з загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти і є комунікативно спрямованими, зорієнтованими насамперед на формування в учнів мовленнєвих умінь.

Це обумовлено і тим, що в центрі уваги комунікативного підходу перебуває діяльність самого учня, а вчитель залучає його до творчої співпраці для ефективної підготовки і проведення уроку через пошукові, особистісно зорієнтовані завдання, проектну діяльність, дискусійні форми обговорення проблем тощо.

Виходячи із специфіки предмета “іноземна мова”, основною метою навчання є формування іншомовної комунікативної компетенції, оскільки мова є засобом спілкування. У нашому дослідженні ми дотримувалися таких основних змістових ліній комунікативної компетенції:

- а) комунікативні вміння як результат оволодіння іноземною мовою;
- б) мовні знання і навички, їх застосування;
- в) соціокультурні знання, вміння і навички, без яких неможливо сформувати іншомовну комунікативну компетенцію [4: 75].

На сьогодні у країні вивчається переважно чотири іноземні мови: англійська, німецька, французька, іспанська. Окрім того, в окремих навчальних закладах організовано навчання китайської, японської, арабської, турецької, гінді, перської, корейської, італійської, польської, скандинавських мов тощо. Така широка мовна палітра дозволяє виховувати учнів на засадах толерантного ставлення до інших народів, їх історії і культури. Таким чином, учні, які вивчають дві або три іноземні мови, розвивають свою інтеркультуру.

У свою чергу лінгвістична і культурна компетенції у кожній мові змінюються під впливом знання іншої мови і сприяють формуванню міжкультурних умінь і навичок. Вони дозволяють розвивати збагачену, більш складну особистість і посилюють потяг до подальшого вивчення мови та більшої відкритості щодо нового культурного досвіду учні.

Вивчення другої іноземної мови сприяє розвитку здібностей до міжкультурної комунікації на якісно вищому рівні порівняно з першою іноземною мовою. Це пов'язано з тим, що учні починають знайомство з новим предметом, знаходячись на більш високому рівні психологічного та фізичного розвитку. А розвиток в учня здібності до міжкультурної комунікації, тобто до адекватного взаєморозуміння двох і більше учасників комунікаційного акту, які належать до різних національних культур, робить актуальним звернення до цілого ряду особистісних параметрів школярів, які до останнього часу не були предметом детального вивчення ні з боку методистів, ні з боку вчителів. У першу чергу мова йде про формування таких якостей особистості, як відкритість, терпимість і готовність до спілкування.

Особливо слід виокремити відкритість, яку слід розглядати як свободу від упередженого ставлення до представників іншої культури. Дана якість дозволяє побачити в культурі країни, мова якої вивчається, щось незвичайне та незнайоме. З відкритістю

пов'язана здібність людини терпляче відноситись до проявів незвичного в інших культурах, готовність до міжкультурного спілкування, які є вагомою складовою комунікативної компетенції і забезпечують активне спілкування з представниками невідомих соціокультурних спільнот [1: 70].

Важливим для правильної організації сучасного комунікативного процесу є вибір підручника. Прикметною ознакою українських підручників з іноземних мов останнього покоління є те, що в них застосовано особистісно зорієнтований та діяльнісний підхід до добору навчального матеріалу та вправ до самостійної роботи. Зміст підручників, сконструйованих на засадах комунікативного підходу, дозволяє розвивати комунікативні уміння школярів у різних видах мовленнєвої діяльності [3: 31].

При цьому не всі рекомендовані підручники виявилися методично прогресивними: деякі перевантажені навчальним ілюстративним матеріалом; в інших відсутня цілісність системи вправ і завдань тощо. Ми рекомендуємо під час вибору навчального підручника або посібника, зокрема для другої іноземної мови, звернути увагу на такі критерії як: 1) наскільки підручник дозволяє активізувати лінгвістичний досвід учня, набутий при вивченні першої іноземної мови; 2) наскільки даний учбовий матеріал стимулює інтерес до вивчення нової мови та культури; 3) чи він відповідає соціальному досвіду учня і його полікультурним умінням, набутими під час вивчення першої іноземної мови; 4) чи є в даному підручнику достатньо різносторонніх текстів, завдань та вправ для проведення прямого, бі- та триполярного порівняння мов та культур.

Як відомо, на сьогодні у країнах Європейського Союзу 80% дітей вивчають дві й більше іноземних мов. Характерною ознакою загального компонента змісту навчання іноземної мови є наповненість його елементами міжкультурного виміру. Зацікавлює досвід європейців. У французькому ліцеї обов'язковим атрибутом навчання є порівняння культурних особливостей двох народів: тієї країни, мова якої вивчається як іноземна, та своєї країни. Весь зміст навчання підпорядковано розвитку в учнів почуття толерантності до представників інших культур та усвідомленості власної культурної ідентичності. При цьому виховується готовність учнів до усвідомлення як подібних, так і відмінних рис, які можуть мати місце в стосунках між представниками рідної учневі культури та культури, мова якої вивчається.

Наприклад, як окремий пункт у програмі Австрії виділяються знання особливостей політичного, соціального, та економічного життя країн, мова яких вивчається як іноземна, їх внесок у розвиток європейської інтеграції та прогресу людства, передбачається розвиток в учнів міжкультурної свідомості. У процесі навчання чужої мови учня готують бути культурним посередником між представниками рідної та іншомовної культур. Для цього планується здобування знань про особливості та досягнення в галузі культури, щоб майбутні спеціалісти були готові представляти рідну культуру в умовах іншомовного оточення.

Як результат осмислення досвіду співіснування з різними національними групами (турки, курди, італійці, хорвати і т.д.), які зайняли важливе місце в економічному і соціально-культурному житті Німеччини за останні 20 років, виникла і успішно розвивається ціла галузь науково-педагогічної думки – міжкультурна педагогіка. Вона займається не лише проблемами міжкультурних взаємодій, а й питаннями міжкультурного вивчення нерідних мов. В основному мова йде про комплекс аналітично-стратегічних умінь, які розширюють інтерпретаційно-діяльнісний спектр індивідуума в міжособистісному інтерактивному процесі взаємодії з представниками інших культур [5: 6].

За Рекомендаціями Ради Європи термін “міжкультурна свідомість” означає знання, усвідомлення та розуміння подібних і відмінних ознак між “світом, з якого приходиш” та “світом, до спільноти якого прагнеш”, а також усвідомлення регіональних та соціальних відмінностей цих двох світів. Окрім міжкультурної свідомості, сучасний підхід передбачає оволодіння міжкультурними вміннями і навичками, що охоплюють: а) здатність встановлювати зв'язок між власною та іноземною культурою; б) сприйнятливості до поняття культури та здатність розпізнавати і застосовувати різні стратегії, щоб встановити контакт з

носіями іншої мови і культури; в) здатність виконувати роль культурного посередника між власною та іноземною культурами, ефективно керувати розв'язанням непорозумінь і культурних конфліктів [4: 81].

Таким чином, міжкультурне навчання охоплює цілий ряд окремих аспектів, починаючи від лінгвістичних (вивчення без еквівалентної лексики та інше), прагматичних (як правильно себе вести в конкретній ситуації), естетичних (що вважається красивим або відразливим в іншій культурі) та етичних (що являють собою моральні цінності) проблем.

Навчання іноземної мови в Україні та деяких країнах Європи відбувається з орієнтацією на спілкування з носіями мови. Однак, в умовах інтеграційних процесів, що мають місце в Європі та в світі, досить актуальною є проблема спілкування іноземною мовою з усіма, хто цією мовою володіє, але не є її носієм. Саме таке завдання ставлять перед собою науковці і вчителі таких країн, як Норвегія, Швеція, Фінляндія, Іспанія. Іншими словами, учні повинні бути здатними здійснювати міжкультурну взаємодію іноземною мовою як з носіями мови, так і з представниками інших народів, які володіють цією мовою.

Висновки та перспективи. Теоретичне осмислення висунутої нами проблеми дозволяє стверджувати, що сучасне вивчення іноземним мовам має спиратися на міжкультурний підхід. Саме він дає можливість учням адекватно сприймати іншомовні поняття та вживати їх у різноманітних соціально-зумовлених ситуаціях. Ідеологічна нейтральність, толерантність та неупередженість до інформації; ситуативна і культурологічна автентичність текстів; культурний релятивізм (відсутність рис етноцентризму); можлива наявність різноманітних позицій щодо трактування історичних подій повинні стати критеріями відбору змісту навчального матеріалу. Крім того міжкультурна компетенція сприяє розвитку цілісної, гармонійної, високоморальної самоусвідомленої особистості, яка є відкритою для сприйняття та розуміння нових культур та спільнот.

Важливим напрямком для подальших досліджень вважаємо розробку новітніх виховних технологій, які можна впроваджувати під час вивчення іноземних мов, які сприяють цілеспрямованому вихованню загальнолюдських цінностей, за допомогою культурної спадщини свого народу та народів інших країн, взаєморозуміння з ними. Важливою метою таких технологій має бути формування в учнів здатності до міжособистісного та міжкультурного спілкування.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гальская Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. – М.: АРКТИ – ГЛОССА, 2000. – С.70.
2. Коваленко О. Політика та практика викладання в умовах соціокультурного розмаїття: Проект Ради Європи // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2006. – №5. – С.10-12.
3. Міністерство освіти і науки України. Про навчально-методичне забезпечення комунікативного підходу до вивчення іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: Інформаційні матеріали // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2006. – № 4. – С.22-32.
4. Перщук О. Особливості змісту навчання іноземної мови в старшій школі у країнах західної Європи//Іноземні мови в навчальних закладах. – 2006. – №6. – С.75-81.
5. Яковлева Л.Н. Межкультурная коммуникация как основа обучения второму иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 2001. – №6. – С.4-7.

УДК 37.032

Т.Д. Гнаткович

ТЕКСТ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ

У статті аналізується використання тексту на уроках української мови як засобу формування мовної компетентності учнів. Подано класифікацію текстів за функціональним

призначенням, вказано на особливості їх використання згідно з цією класифікацією, наведено конкретні приклади застосування тексту з навчальною метою.

The article analyses various texts which help schoolchildren form communicative skills in life situations, i.e. relationships. The author also touches upon the aspects of practical exploitation of texts as patterns, and the efficient use of various types of dictionaries in actual language practice at school.

Навчання мови і мовлення є фундаментом пізнавально-творчої діяльності школяра. Процес вираження думок, почуттів, здійснення словесного впливу на співрозмовника є результатом мовленнєвої компетентності, що реалізується в процесі спілкування через висловлювання, текст.

Текст як лінгвістичне, соціокультурне, когнітивне та креативне явище досліджували Д.Баранник, І.Гальперін, О.Зарецька, Н.Зарубіна, М.Зубрицька, Л.Мацько, О.Москальська, О.Новиков, Л.Орлова, О.Пономарів та ін. До тексту як одного з найефективніших видів дидактичного матеріалу на уроках мови зверталися О.Біляєв, Л.Бондарчук, Н.Грипас, М.Крупа, В.Мельничайко, А.Нікітіна, М.Пентилюк та ін.

Проте час висуває перед школою вимоги, у світлі яких методика навчання засобами тексту переглядається, доповнюється ефективнішими методичними рекомендаціями. Сьогодні актуальним є формування мовної особистості, яке здійснюється в процесі мовленнєвої діяльності, результатом якої, як відомо, є висловлювання(текст).

Мета статті – узагальнити методи і прийоми використання різноманітних текстів на уроках української мови, що сприяють формуванню мовної компетентності учнів, пов'язані з використанням тексту на уроках рідної мови в сучасній загальноосвітній школі.

Мовна компетенція має низку градацій, зумовлених віком, статтю, ступенем освіченості мовців, середовищем, ситуацією, в яких проходить спілкування. Мовна особистість філософа кардинально відмінна від мовної особистості банкіра, торговця, бізнесмена, політика, робітника. Поняття “мовна особистість” уперше введене у вжиток російським ученим Ю.Карауловим. В Україні дослідженням мовної особистості займалися й продовжують займатися В.Мельничайко, Л.Паламар, М.Пентилюк, Г.Шелехова та інші.

Складовими поняттями мовної особистості виступає мовна компетенція – засвоєння багатства мови, мовленнєва компетенція – уміння найоптимальніше вживати мовленнєве багатство в усному мовленні й на письмі, предметна компетенція – уміння відтворювати у свідомості картину світу, прагматична компетенція – здатність до мовлення в різноманітних комунікативних ситуаціях; здійснення мовленнєвої діяльності відповідно до мети комунікації, свідомого вибору форм, типів мовлення тощо, комунікативна компетенція – уміння сприймати й передавати інформацію й емоції, здійснювати позитивну самопрезентацію, постійний інтелектуальний розвиток, духовне багатство особистості, акумулювання мовних традицій [2].

Особливе місце в структурі мовної особистості належить мовній компетенції. Саме вона є виразником когнітивної діяльності учня й критерієм рівня знань. Отже, **мовна компетенція** як складова мовної особистості – **це вміння розмовляти, грамотно писати, належне активне володіння мовними навичками й уміннями в комунікації, це мовні вміння і навички, що формуються в процесі пізнавальної діяльності учня.**

Найефективніше формують ці якості різноманітні тексти, що використовуються на уроках української мови. Текст визначається як максимальна одиниця мови найвищого рівня мовної системи, як продукт та одиниця мовлення. Це “писемний або усний мовленнєвий масив, що становить лінійну послідовність висловлень, об'єднаних... у ближчій перспективі смисловими і формально-граматичними зв'язками, ... спільною темою і заданістю до сюжетоутворення” [3]. Саме тому текст наділений високого рівня можливостями як засіб формування мовної особистості загалом та її і мовної компетентності зокрема. Через текст виховується чуття слова, здатність сприймати його семантичне поле, у тексті відчутні всі

асоціативні зв'язки, що виникають між словами. Тут є можливість побачити зв'язні елементи мови, відчути те, що дослідники називають інтенцією тексту – текст отримує своє, самостійне життя, “рухається” в значенні через час і простір, його сприймання поліморфне, залежне від загального розвитку, культури, внутрішнього стану реципієнтів [4].

Учитель, вибираючи тексти, повинен враховувати вікові й гендерні особливості його сприйняття. Письменники й публіцисти, а за ними й молодь, зрозуміли, що текст – відкрита структура й може інтерпретуватися по-різному читачами, слухачами, глядачами часто навіть залежно від психологічного стану мовця. “Опора на текст при вивченні мовного явища ніби зближує те, що лежить на поверхні: слово – об'єкт лінгвістики і слово – елемент, вияв образного мислення” [5]. Практика викладання мови в освітньому закладі доводить, що мова, підпорядкована теоретичним положенням підручника, перетворюється для учня в мовний матеріал, утрачаючи свіжість і барвистість. Учитель має можливість виправити таке становище використання різноманітних текстів. Про це свідчать опитування учнів. Так, учениця 9-го класу Н., відповідаючи на запитання анкети “Що тобі сподобалось на уроках мови останнього місяця?”, написала: “Мені сподобалось, коли замість вправи ми читали текст про зиму й виписували з нього односкладні речення. Як свіжим вітром повіяло. Я навіть відчула запах снігу і уявила, як я катаюся на горі Щербин. Так захотілось туди поїхати!” А учень Г. на те ж саме запитання написав: “Цікаво, коли ми всі стараємось і пишемо про що-небудь. У нас виходить, здається, непогано. Тут учителька зачитує опис зими у С.Васильченка – і всі ми відчуваємо, як ще багато нам треба навчитися, щоб слова теж грали й мінились”.

Добираючи текст для роботи на уроці, учитель повинен орієнтуватись на те, що текст має бути коротким, але в ньому мають бути рельєфно представлені явища, які вивчаються; з точки зору змісту в тексті має бути цікава для учня інформація, текст має бути пізнавальним і корисним у спілкуванні. За функціональним призначенням, на нашу думку, тексти в методиці мови доцільно ділити на чотири групи, три перші з яких добирає вчитель:

- тексти для спостереження за мовним явищем та аналізу;
- тексти для перекладу;
- тексти для диктантів, переказів;
- тексти, створені учнями за пропонованими зразками.

Тексти для спостереження за мовним явищем та аналізу, як правило, найчастіше вживані на уроці, завжди супроводжуються завданнями з розвитку зв'язного мовлення. Під час роботи над текстом учні засвоюють нові слова, набувають досвіду вживати слово в точному контекстуальному значенні, відчувають мовне багатство, точність та ясність, виразність мовлення, навчаються творчості, заохочуються високими зразками до створення власних текстів, навчаються уникати штамів, суржику, слів-паразитів тощо, але збагачують мову діалектизмами. Робота завершується виступом учня. Він сам конструює модель роздумів, наводить тези, докази, будує логічні висновки, послуговуючись мовою.

Як зазначає А.Нікітіна, [6] зміст текстового матеріалу пов'язаний з лексико-стилістичним аналізом. Для усного аналізу виправданими є тексти, що спонукають висловлювати розгорнуті міркування, аргументувати, посилатися на суб'єктивне сприйняття. Для письмового аналізу варто добирати тексти, що дозволять формувати однозначні твердження, будувати стислі відповіді. Зіставний аналіз передбачає наявність як мінімум двох текстів, присвячених одній темі, насичених однорівневими різностильовими мовними елементами, наприклад, опис одного предмета чи явища в науковому стилі та жанрах прози чи поезії. Плануючи тексти для аналізу під керівництвом учителя і самостійного аналізу, словесники мають враховувати ступені складності текстів щодо змісту, наявності різних лексичних засобів стилістичної виразності. Насиченість текстів лексичними явищами впливає на повноту аналізу. Повний аналіз здійснюється на матеріалі текстів з явищами полісемії, синонімії, антонімії, омонімії тощо. Частковий аналіз вимагає текстів з одним лексичним явищем, що яскраво впливає на стиль (важливо це враховувати, коли в лексико-

стилістичному аналізі перевага віддається стилістичному). У процесі підготовки до написання переказів, творів добираємо тексти, тематично пов'язані з творчою роботою.

Завдання вчителя на уроці не обмежується повідомленням інформації, а завдання учнів – пасивним сприйманням. Вони засвоюють знання, засоби й прийоми формування комунікативних умінь і навичок. Учителем підтримується активна участь учнів у навчальному процесі, діалог між ними й учителем. Робота з текстами для вироблення мовленнєвих умінь активізує мовленнєву активність школярів, сприяє розвиткові комунікативної компетентності.

Тексти для перекладу дозволяють дитині шукати варіанти перекладу слова. Знання лексичних значень слів, їх синонімічного багатства допомагають формувати індивідуальне слововживання тощо, формують навички самостійної роботи зі словом, під час якої учень залишається зі словом наодинці, відчуває всю вагу й відповідальність покладеного на нього завдання. Учитель звертає увагу на т.зв. “фальшивих друзів перекладача” (близькість за формою, але відмінних за змістом). Учень, таким чином, збагачує мову активним засвоєнням синонімічних рядів, ураховує синтаксичні відмінності в мові оригіналу й мові перекладу.

До таких вправ учитель повинен ретельно готуватися, знайшовши найкращий варіант перекладу. Тому варто, на нашу думку, обирати тексти з творів відомих письменників, перекладені кращими авторами. Добре, якщо після самостійної роботи й прослухування учнівських зразків учитель покаже виписаний на дошці чи спроектований або розданий на картках зразок класичного перекладу: це дозволить кожному з учнів порівняти свої спроби з перекладом майстра, який показує учням нелегкий шлях до доброго перекладу. Варто при цьому зосередитися на обговоренні “неточних” слів та виразів в учнівських варіантах, попрацювати над лексичним значенням синонімів, над образністю тощо. Так, наприклад, опрацьовуючи тему складного речення, вчителька К. запропонувала учням перекласти уривок з роману О.Пушкіна “Євгеній Онегін”, а згодом, заслухавши зразки їх перекладу, прочитала переклад М.Рильського. Учні були приємно здивовані, що вони можуть перекладати.

Поряд із засвоєнням знань учень повинен навчитися висловлювати свої думки аргументовано, зважено, тобто формувати мовні й мовленнєві уміння й навички..

Тексти для диктантів, переказів – уривки з художніх, наукових, публіцистичних творів бажано відбирати згідно з вивченим матеріалом. Такі тексти мають відповідати соціокультурній меті навчання мові. Це спосіб соціалізації особистості засобами рідної мови. Тому необхідно здійснювати широке колективне обговорення прочитаного тексту, залучаючи до нього усіх учнів (а досвід перекоонує: дехто з учнів навіть у старших класах не вміє уважно слухати, говорити, спілкуватися). Тексти – засіб формування комунікативних умінь, уключаючи прийоми інтонаційної виразності (варіювання темпу, сили голосу, тембру мовлення, передача настрою тощо). Уміння розрізняти текст і підтекст, відчувати індивідуальність сприйняття та його детермінованість – одне з ключових завдань у роботі над текстом.

Робота зі словниками – тлумачним, фразеологічним, синонімів, паронімів, перекладним, із джерелами художніх текстів збагачує і робить цікавим засвоєння програмового матеріалу, дозволяє урізноманітнювати методи роботи на уроці, підвищує рівень пізнавальної активності школярів. Так, сучасним міським школярам навіть у регіоні Карпат доводиться пояснювати, що означають слова “плай”, “тайстра”, “обійстя”, “цямриння” тощо. Якщо ж робота вчителя з застосуванням словників та інших джерел, набуває системи, здійснюється постійно, то ця проблема зникає.

Тексти, створені учнями за запропонованими зразками, – стисле письмове міркування (рефлексія) на задану тему. Це твір, мета якого полягає в тому, щоб спрямовані в одне русло думки учнів знайшли правильне вираження. Творча робота існує як система уявлень про факти, події, які треба певним чином проаналізувати, а вже потім систематизувати. Щоб успішно розвивати творчі здібності учнів, необхідно знати їхні індивідуально-психологічні особливості, ставлення до навчання, особливості знань, умінь і

навичок, вольових якостей. Тексти за пропонованими зразками розвивають творчі здібності і фантазію дітей, сприяють глибшому засвоєнню ними лексичних понять та найпродуктивніших синтаксичних моделей, принципів побудови речень в українській мові, а також виховують наполегливість, прагнення довести почату справу до завершення, плекають волю і бажання бути співавтором чи виявити свою оригінальність у підході до розв'язання певної проблеми.

Таке завдання, як правило, передбачає, що учням дається початок твору чи речення, які вони мають продовжити або розширити певними мовними елементами чи власними міркуваннями так, щоб утворилося зв'язне висловлювання. При цьому учитель повинен зорієнтувати учнів щодо вибору стилю, типу мовлення, бо від цього залежатиме оригінальність, дотепність, жанр, образність тексту-доповнення. Наприклад, учням запропонували такий початок: “Уже котрий день іде дощ...”. І ось приклади учнівських висловлювань:

1. Уже котрий день іде дощ. Хоча літо вже давно настало, та природа все ще плине у звичному для неї весняному темпі. Мабуть, це і стало причиною того, що небо весь час плаче.

Над землею постійно нависають сутінки. Навіть тоді, коли сонце повинно бути на небосхилі. І лише іноді воно наважується виглянути із-за сивих хмар, які зразу ж затуляють його собою, мовляв: “Потерпи ще трохи. Ще не час тобі виходити!” А сонце, ніби слухаючись, щоразу заходить.

Аж раптом... Густий туман застеляє землю. Ось уже зникає за густою пеленою вершина гори, ліси, хати... Видно тільки те, що знаходиться дуже близько.

Але тут озивається грім, що ніби свариться на туман: “Навіщо краєвид заступаєш?” Вітер враз розганяє туман, і голос неба замовкає, мабуть, грім задоволений, що знову може милуватися красою гір. А дощ, який на мить ущухає, знову дає про себе знати.

Усе йде звичайною ходою... На деревах шелестить листя, краплі дощу, падаючи на землю, весело хлюпотять у калюжах (“Сльози дощу”, Мар'яна Попович).

2. Уже котрий день іде дощ. На темну вулицю без кінця падають його холодні сльози вічної самотності. Схлипування дощу вривається в кімнату, примушуючи жаліти його стражденну душу. Схлипує, а я нічого не можу зробити. Припадаю щокою до віконної рами і вдивляюся в заспокійливий ритм крапель. Час від часу дощ завмирає, прислухаючись до мого дихання, і знову починає жебоніти.

Чому ти плачеш, доще? Мабуть, у тебе немає друга і ти дуже самотний. Але ж надворі осінь?! І тебе, доще, супроводжує єдиний супутник – осінній вітер. У кожному твоєму подиху відчувається мудрість. Здається, ти подорослішав за літо й іноді застигаєш у глибоких роздумах. Ти щось тихо тоді нашіптуєш мені на вухо, а вітер розхитує величезні руки-гілки старих дерев, зриваючи з них пожовкле листя.

Мені стало сумно. Дощ, виплакавшись, пішов, залишивши мене наодинці з собою, у розтріпаній свідомості перегукувалися клапті думок... (“Симфонія дощу”, Бобер Людмила).

Проте вчитель не досягне бажаної мети, якщо застосує під час аналізу учнівських творів тільки загальні абстрактні характеристики “дуже добре” чи “посередньо”. Аналізуючи текст, створений учнем, необхідно звертати пильну увагу на всі можливі аспекти, зокрема на структуру тексту й відповідність його темі, на задум і засоби його втілення, на мову – фонетичний, лінгвістичний, синтаксичний рівні, образність як емоційне тло тощо. При цьому вчитель, не обов'язково називаючи прізвище, має порівнювати зразки творів різних учнів, пропонувати класові визначити, який зразок є кращим і чому.

Якщо аналіз творчих робіт застосовується вчителем постійно і методично виважено, то учні щоразу з нетерпінням чекають на творчі роботи, де можна застосувати набуті знання й виявляти себе в змагальності – хто зможе краще на цей раз.

Добре зарекомендувала себе така практика: досвідчені вчителі у своїх кабінетах збирають кращі тексти учнівських творів, зберігають їх і використовують під час аналізу творчих робіт як зразки.

Отже, текст є універсальним засобом для формування мовної особистості, що дозволяє створювати оптимальні умови для формування мовної компетентності учнів, тим самим збагачуючи їх духовно, соціалізуючи як носіїв української та загальнолюдської культури. Тому подальші дослідження мають бути пов'язані з пошуком найбільш ефективних прийомів роботи з текстом учнів різних вікових груп на уроках рідної мови.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Мацько Л. Аспекти мовної особистості у перспекції педагогічного дискурсу // Дивослово, 2006. – №7. – С.2-3.
2. Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах: Посібник для студентів педагогічних університетів та інститутів / За ред. М.І.Пентиліук. – К.: Ленвіт, 2003. – С.192-193.
3. Українська мова. Енциклопедія. – К.: Укр. енцикл., 2000.– С. 627.
4. Зубрицька М. Homo legens: читання як соціокультурний феномен. – Львів: Літопис, 2004. – С. 93.
5. Бондарчук Л. Методику підказує текст. – Тернопіль: Мальва-ОСО, 2001. – С. 8.
6. Нікітіна А. Лексико-стилістичний аналіз тексту як засіб удосконалення комунікативних умінь і навичок учнів 5-7 класів: Автореф. канд. дис. – К.: Інститут педагогіки АПН України, 2000.

УДК 371

С.В. Горчинський

ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ІНТЕРЕСУ ДО ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ЯК ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ УЧНІВ

Стаття присвячена обґрунтуванню можливостей впливу інтересу учнів до трудового навчання на майбутні їх професійні наміри та розкриття засобів, які формують в учнів інтерес до цього навчального предмета. Автор доводить, що ефективність навчального процесу на уроках трудового навчання прямо залежить від мотивів навчання учнів та зокрема наявності в учнів інтересу до навчального предмета.

The article is devoted to the ground of possibilities of influence of interest for pupils for the labour study on their future professional intentions and opening of facilities which form pupils' interest to this educational object. An author proves that efficiency of educational process on the lessons of labour study straight depends on reasons of pupils' study and presence of the pupils interest to the educational object.

Якісні зміни в промисловості, виробничих та технологічних процесах зумовлюють необхідність активізації професійного самовизначення молоді і насамперед учнів загальноосвітніх шкіл. Формування пізнавальної спрямованості залежить, перш за все, від стану викладання навчальних предметів у школі. Вдало організоване викладання навчального предмета встановлює живий зв'язок навчання з життям, пробуджує в учнів інтерес до відповідної галузі знання, праці. Разом із тим, застосовуючи свої сили в процесі навчання, учень має можливість визначити, чи відповідає дана галузь діяльності його здібностям. Передумовою для цього є створення в учнів потреби в навчанні та інтелектуальному розвитку. Це є складною проблемою школи. Розв'язання її значною мірою залежить від наявності в учнів інтересу до шкільних предметів, в тому числі і до трудового навчання. Стійкий інтерес до навчальних предметів і навчання значною мірою зумовлює успіх у підготовці учнів та сприяє формуванню в них професійних інтересів.

Метою статті є обґрунтування впливу інтересу в учнів до трудового навчання на майбутні їх професійні наміри та розкриття засобів, які формують в учнів інтерес до трудового навчання як навчального предмета.

Загальним питанням мотивації навчання та формування пізнавальних інтересів присвячено ряд теоретичних та експериментальних досліджень (Божович Л.І., Демиденко В.К., Добринін Н.Ф., Ковальов А.Г., Леонтєв А.Н., Маркова А.К., Морозова Н.Г., В.Н. М'ясищев, Щукіна Г.І. та інші). Окремими питаннями впливу навчальних інтересів учнів на вибір їх майбутньої професії займалися: Бондаревський В.Б., Калюжний Н.П., Кобзар Л.І., Зикова З.Н., Осипов О.В. та інші.

Найсприятливіші умови для здійснення профорієнтаційної роботи в школі серед усіх навчальних предметів, на думку В.К. Сидоренка, має трудове навчання. І це не випадково, адже сам зміст трудового навчання вже є важливим засобом профорієнтаційної роботи зі школярами. На уроках трудового навчання в школярів формуються різноманітні початкові трудові та деякі професійні уміння та навички, перевіряється практична придатність кожного учня до того чи іншого виду трудової діяльності. Крім того, учитель трудового навчання є найбільш підготовлений до профорієнтаційної роботи порівняно з учителями інших навчальних предметів школи. Його загальнотехнічна підготовка дає можливість орієнтуватись в загальній структурі системи суспільного виробництва та в основних її галузях, уявляти тенденції розвитку цих галузей, орієнтуватись в складному світі сучасних професій, знати особливості вимог, які висувають ці професії до людини [6].

Проте спостерігається негативна тенденція – інтерес учнів до трудового навчання з п'ятого по дев'ятий класи зменшується.

З метою вивчення сучасного стану інтересу в учнів до трудового навчання ми провели анкетування. Одне з питань анкети було таке: “Вибери навчальний предмет який тобі найбільше подобається (можна декілька предметів, проте не більше трьох)?” Результати анкетування представлені у відсотках до загальної кількості учнів (рис. 1). За результатами анкетування в учнів 5-9 класів спостерігається стійка тенденція зниження інтересу до трудового навчання. Найвищий інтерес до трудового навчання виявляють учні 5 класу (46%), далі цей показник зменшується і в 9 класі становить всього 14%.

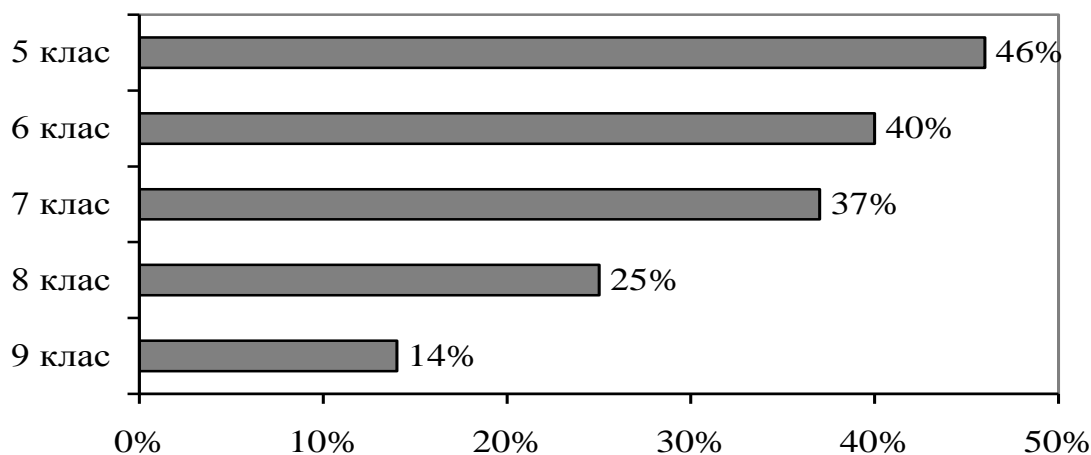


Рис. 1. Динаміка інтересу учнів до трудового навчання.

Аналіз психолого-педагогічної літератури вказує, що аналогічні результати мають інші подібні дослідження [1; 2; 4; 8; 10; 12]. Зниження інтересу в учнів до трудового навчання відзначають і вчителі цього предмета.

Психологічні дослідження показують, що між інтересом учнів до трудового навчання та рівнем їх успішності існує пряма залежність: чим менший інтерес, тим нижча успішність учнів з даного навчального предмета [1]. Отже, підвищуючи інтерес учнів до трудового навчання, ми автоматично підвищуємо і успішність учнів.

На зниження інтересу учнів до трудового навчання як навчального предмета впливає багато об'єктивних та суб'єктивних факторів: застарілість та зношеність обладнання в

навчальних майстернях; низький рівень культури праці; зменшення часу на викладання трудового навчання; відсутність сучасних технічних засобів навчання тощо.

Великий вплив на ефективність навчального процесу, зокрема трудового навчання, здійснює характер, технологія навчання, організація навчально-пізнавальної діяльності учнів, методичне забезпечення навчального процесу. Але ефективність навчання залежить не тільки від зовнішніх умов і причин, а й від внутрішніх факторів. Значний вплив на результативність навчання має здатність, підготовленість учнів до сприйняття навчального матеріалу, недостатнє розуміння навчального матеріалу зменшує інтерес до навчання. До цього ж призводять не раціональне планування своєї діяльності [6: 158-164], недостатня увага школяра, недоліки вольових якостей, порушення логіки дій. Безцільна діяльність в учня створює негативний емоційний тонус. Для того, щоб змусити себе з'ясувати незрозуміле, навіть згадати забуте, потрібні значні внутрішні ресурси. Нетренована воля підводить, час розв'язання задачі розтягується, учень розслабляється, у нього опускаються руки. Внутрішні ресурси навчання, як суб'єктивний фактор, часом діють сильніше, ніж безліч об'єктивних впливів.

Вікові особливості учнів також впливають на інтерес до трудового навчання. Ю.З. Гільбух відзначає, що до VII класу в підлітків в основному зберігається позитивне відношення до навчання у майстернях. Задоволеність працею з різними матеріалами ще досить висока. Вироби, які виготовили учні, стають для них предметом гордості. Проте вже в VII класі відбуваються значні зміни – зменшується ентузіазм, даний навчальний предмет викликає в них байдужість або навіть негативні емоції.

Дослідження показали, що причина негативних проявів полягає в тому, що в цьому віковому періоді традиційний характер трудового навчання перестає задовольняти потреби школярів. Вони прагнуть нового, сучасного, більш досконалого. Вікові та життєві орієнтири учнів впливають на критичну оцінку викладання деяких шкільних навчальних предметів, у тому числі і трудового навчання. Все більший вплив на нього здійснюють переконання та наміри, пов'язані з майбутньою професією. Більшість учнів не задовольняє ручна праця, вони хочуть працювати на сучасному обладнанні, верстатах [2: 35-37].

Знижений інтерес в учнів 8-9 класів до трудового навчання в основному, на думку М.А. Меньшикової, можна звести до таких причин [3: 141]:

- 1) недоліки у викладанні;
- 2) недоліки в роботі самого учня – не вчив, запустив предмет, пропустив щось важливе і тепер ускладнення в розумінні та засвоєнні матеріалу, не вистачає терпіння все вчити;
- 3) нецікавий сам зміст навчального предмета;
- 4) відсутня практична значимість даного навчального предмета в здійсненні життєвих планів.

Трудове навчання, крім загального розвитку, дає учню початкові знання та вміння для робітничих професій, здійснює професійну орієнтацію.

Сьогодні в учнів при плануванні майбутнього працевлаштування, робітничі професії стоять не на перших місцях, проте наше суспільство найбільше потребує цих професій. Наведемо офіційні статистичні дані Державної служби зайнятості. Кількість актуальних вакансій станом на 1 липня 2007 року становила 214,8 тис., у тому числі 56,9 тис. – для службовців; 122,2 тис. – для робітників; 35,7 тис. – для осіб, які не мають професії або займали місце, що не потребують спеціальної підготовки. Таким чином, на одне вільне робоче місце для робітників претендували 2 особи, для службовців – 3 особи, а для тих, що не мали спеціальної професійної підготовки, – 5 осіб [13].

Отже, робітничі професії сьогодні найбільш затребувані на ринку праці України. І це також повинно слугувати однією з причин для формування інтересу в учнів до трудового навчання.

Вибираючи майбутню сферу професійної діяльності, зазначає Н.Д. Левітов, учні часто орієнтуються на свої навчальні інтереси. Робітничі професії планують обрати 87% учнів, які мають високий інтерес до трудового навчання [7: 294].

Безпосередній вплив на професійні інтереси учнів у процесі формування в них інтересу до трудового навчання, на нашу думку, відбувається двома шляхами:

1. Сприяння об'єктивізації інтересу в учнів до трудового навчання.

2. Здійснення планомірної профорієнтаційної роботи під час використання засобів виховання інтересу в учнів до трудового навчання.

Об'єктивізація інтересу учнів до трудового навчання, на думку І.М. Цветкова, проявляється в тому, що своє позитивне відношення до занять з цього навчального предмета учні мотивують посиленням на ті або інші сторони занять, а не на свої суб'єктивні емоційні переживання загального характеру, які можуть викликатися зміною уроків, відпочинком після розумової праці й, нарешті, просто відповідністю навчальної діяльності віковим особливостям учнів [11].

З розвитком об'єктивізації тісно пов'язана інша характерна риса інтересу в учнів: посилення одного з його компонентів, а саме: свідомості, що виражається в більш повному та глибшому усвідомленні об'єкта інтересу, змісту занять на уроках трудового навчання. Спочатку, при суб'єктивно-емоційному відношенні до занять, учнів залучає до праці і позитивно настроює не особливості й навіть не стільки очікуваний результат занять, скільки самі дії в процесі занять. Об'єкт цього інтересу, що зароджується, ще не усвідомлюється учнем чітко, він має не розчленований характер і тільки в процесі подальшого вивчення трудового навчання він виділяється й все з більшою й більшою повнотою усвідомлюється.

Одночасно з більш глибоким і повним усвідомленням об'єкта інтересу може відбуватися і його диференціація, тобто розчленовування трудового навчання на види, кожний з яких може більше або менше цікавити окремого школяра. Одних учнів приваблює робота на верстатах, але менше – конструювання, в інших, навпаки, центральним об'єктом інтересу стає конструювання, а інші види трудового навчання перетворюються в побічні об'єкти інтересу.

З процесом об'єктивізації інтересу нерозривно пов'язане збільшення ролі свідомого компонента. Він містить у собі два протилежних процеси: процес конкретизації, вичленовування й диференціації об'єкта інтересу та процес узагальнення виділених і виготовлених у ході занять виробів за їхнім значенням, особливостям діяльності тощо. Збільшення усвідомленості об'єкта інтересу може привести до розділення інтересу на головний, другорядний або побічний. У сприятливих умовах ці інтереси можуть перетворитися в професійні інтереси учнів до певних технічних професій чи спеціальностей.

Використання засобів виховання інтересу в учнів до трудового навчання можна умовно поділити за такими напрямками:

- навчальна діяльність учнів на уроках;
- позаурочна діяльність учнів;
- індивідуальна робота з учнями;
- робота з батьками.

У процесі навчальної діяльності необхідно використовувати шляхи, що відповідають рівню розвитку навчального інтересу учнів і ґрунтуються на різних сторонах навчання: зміст, організація процесу діяльності, прийоми спонукання та активізації діяльності учнів.

Позакласна діяльність дозволяє займатися підтримкою, зміцненням і поглибленням інтересу учнів до трудового навчання в процесі технічної творчості під час гурткової роботи, таким чином розширюючи і поглиблюючи знання в цікавих для учнів технічних галузях.

Індивідуальна робота з учнями передбачає два взаємозалежних завдання: виявлення інтересів, здібностей та схильностей кожного учня, використовуючи різні методи: спостереження, анкетування учнів, бесіди з батьками, однокласниками, іншими вчителями, класним керівником тощо; цілеспрямований вплив на зміцнення, розвиток і поглиблення

виявлених інтересів, використовуючи індивідуальні завдання, роботу учнів в групах за інтересами тощо.

При роботі з батьками, в першу чергу, потрібно пропагувати кращі приклади трудового виховання в родині, при цьому акцентуючи увагу на тому, що діти, які допомагають батькам в домашніх справах, краще навчаються, відвідують різноманітні гуртки та спортивні секції. Досить ефективним, на думку В.П. Верещака [2: 32-33], є запрошення батьків на виставки технічної та художньої творчості дітей, конференції, диспути, різні змагання.

Взаємозв'язок різних методів вивчення і формування інтересу в учнів до трудового навчання дозволяє простежити ефективність впливів різних педагогічних прийомів на формування інтересу учнів і динаміку його розвитку.

Вищезазначені напрямки діяльності часто переплітаються і не завжди їх можна відокремити. На наш погляд, сутність інтересу учнів до трудового навчання як педагогічної проблеми полягає в тому, що інтерес виступає як особливий аспект усіх сторін навчання, виховання і розвитку, що підсилює ефективність педагогічних впливів на учнів, підвищує активність особистості школяра, сприяє розвитку пошукової творчої діяльності.

Таким чином, формування в учнів інтересу до трудового навчання повинно відбуватися на основі дидактично обґрунтованих засобів, носити системний та комплексний характер, відбуватися протягом всіх років навчання. Лише тоді можливий перехід від потреби, обумовленої зовнішніми впливами, у внутрішню потребу учня, в його переконання і світогляд, створюючи, таким чином, сприятливі умови для професійного самовизначення учнів. Зазначене спонукає до проведення подальших досліджень у даному напрямку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Воспитание учащихся в процессе трудового обучения. – М.: Просвещение, 1983. – 184 с.
2. Гильбух Ю.З., Верещак В.П. Психология трудового воспитания школьников. – К.: Радянська школа, 1987. – 255 с.
3. Меньшикова М.А. Учебно-познавательные интересы и жизненные устремления учащейся молодежи // Вопросы психологии. – 1980. – №6. – С. 135-141.
4. Пути совершенствования трудового обучения в средней школе. Сборник статей. – Ростов-на-Дону, 1972. – 180 с.
5. Осипов О.В. Формування в учнів 8-9 класів інтересу до технічних професій у процесі трудової підготовки.: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київський національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова. – К., 1999. – 188 с.
6. Сидоренко В.К. Наукові основи професійного самовизначення школярів // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2000. – №2. – С. 48-53.
7. Способности и интересы. Под ред. Н.Д. Левитова, В.А. Крутецкого. – М.: Академия пед. наук РСФСР, 162. – 307 с.
8. Редьковец И.А., Мельников В.К. Об отношении учащихся к урокам труда и черчения // Трудовое обучение, воспитание, профориентация в условиях комплексного подхода. Сборник научных трудов. – Вологда, 1982. – 103 с.
9. Терещук Г. Загальні дидактичні основи індивідуального підходу до учнів // Трудова підготовка в закладах освіти. – 1997. – №3. – С. 28-33.
10. Чебышева В.В. Психология трудового обучения. – М.: Просвещение, 1969. – 303 с.
11. Цветков И.М. Формирование интереса учащихся к занятиям по ручному труду // Вопросы психологии. – 1959. – №5. – С. 53-58.
12. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. – М.: Педагогика, 1971. – 352 с.
13. <http://www.dcz.gov.ua/control/uk/publish/article>.

ІНТЕГРОВАНІЙ ПІДХІД ДО РОБОТИ З ТЕКСТОМ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У статті з'ясовано сутність інтегрованого навчання. Обґрунтовано необхідність впровадження інтегрованого підходу до вивчення рідної мови, виявлено особливості його реалізації у роботі з текстом, охарактеризовано основні етапи засвоєння мовних одиниць на текстовій основі. Автором представлено систему завдань інтегрованого характеру у роботі з текстом як основу для побудови власних висловлювань.

The article deals with the essence of integrated education. The necessity of integrated approach for native language learning introduction is confirmed by the author. The main stages of language units on the text base implementation are characterized. The author proposed the system of tasks of integrated character in text analysis as base for personal expressions construction.

Останні десятиріччя характеризуються бурхливим розвитком педагогічної науки, що спрямована на оновленні змісту і методів освіти України. В умовах реконструкції та оновлення освіти, на думку вчених-методистів провідне місце займають гуманізація та інтеграція.

Інтегрований підхід до навчання української мови є істотним інноваційним елементом освітньої реформи та пріоритетним напрямом у формуванні гармонійно розвиненої мовної особистості.

Науково-теоретичний аналіз сучасних досліджень свідчить про зацікавленість науковців проблемою інтегрованого навчання. Окремі аспекти цієї проблеми розглядалися в працях Вашуленка М.І., Андрущенко В.П., Мадзігона В.М., Тютюнникова Ю.С., Беха І.Д., Федорця Г.Ф. Інтеграція розглядається як об'єднання у одне ціле частин чи елементів і є необхідним дидактичним засобом за допомогою якого можна створити в учнів цілісну картину світу (Бех І.Д.), а інтегрований підхід – як реалізація ідей інтегрування в навчальному процесі (Гузаров Д.І.).

Вчені виділяють внутрішньо-предметну та зовнішньо-предметну інтеграцію. Внутрішньо-предметні зв'язки забезпечують системність у навчанні мови, демонструють ієрархічність структури і активно впливають на засвоєння мовних одиниць і використання їх у мовленнєвій діяльності. Для реалізації цих завдань важливу роль відіграють уроки розвитку зв'язного мовлення, зокрема робота з текстом різних стилів і жанрів. Інтегрований підхід у роботі з текстом передбачає реалізацію 4-х змістових ліній у навчанні мови (лінгвістична змістова лінія, мовленнєва, соціокультурна і діяльнісна), а отже, аналіз тексту має інтегрувати завдання, пов'язані саме із складовими змісту.

Мета нашої розвідки полягає в обґрунтуванні необхідності впровадження інтегрованого підходу до вивчення рідної мови, виявленні особливостей його реалізації у роботі з текстом. Теоретичними засадами роботи слугували доробки вітчизняних і зарубіжних вчених щодо сутності інтегрованого підходу, лінгвометодичних аспектів текстотворчої та текстоінтерпретуючої діяльності школярів (Пентилюк М.І., Штерн І.Б., Мельничайко В.Я., Шелехова Г.Т., Донченко Т.К., Бондарчук Л.І., Селіванова О.М., Богданов В.В., Гальперін І.Р., Димитрова С.Т., Грибан Г.В., Кухаренко В.А.).

У сучасній лінгвістиці здійснено перегляд ставлення до тесту (текст – мета, засіб, реалізація навчання), широке залучення даних лінгвістики тексту, когнітивної лінгвістики, психолінгвістики, соціолінгвістики та етнолінгвістики. Виокремлюється “герменевтичні та нарративні напрями” вивчення тексту (Ніколаєва Т.М., Каспаров М.Б., Гіндін С.Й.). Все це засвідчує необхідність багатоаспектної інтегрованої роботи з текстом під час вивчення української мови, адже текст, на думку Степанової Л.С., – це інтегрована одиниця, розуміння якої ґрунтується на межі декількох наук лінгвістики, психолінгвістики, культурології,

філософії, літературознавства, історії. Для того, щоб оволодіти текстом в цілому “школярам необхідний комплекс знань з теорії літератури, історії мови, етнографії” [7: 4]. Вивчаючи текст, учні збагачують свій інтелектуальний і культурний потенціал, формують уявлення про різні сторони життя різних епох, вчаться логічно мислити, доводити власну думку. Нарешті вони оволодівають багатством усного і писемного мовлення. Таким чином, правильне сприйняття тексту забезпечується не тільки рівнем мовної та мовленнєвої підготовки, а й необхідним багажем нелінгвістичних знань (культурних, прагматичних, ситуативних, семіотичних), а також рівнем логічного й емоційного сприйняття, особистісно-психологічними показниками.

Завдання вчителя-словесника організувати планомірну, цікаву, кваліфіковану роботу з текстом, що забезпечить формування творчої, гармонійно-розвиненої, компетентної мовної особистості.

Методичні підходи до тексту найтісніше пов'язані з пошуками ефективних шляхів розвитку мовлення, що передбачають не лише вміння розрізняти (сприймати) текст, а й користуватися ним, складати його. Через текст у зв'язку з його семантикою, темою, основною думкою, типом зв'язку речень “у тексті виховується чуття слова, здатність сприймати його семантичний обсяг, встановлювати асоціації між словами, без яких не буває тексту” [2; 10]. Такий текст дає можливість для розвитку ціннісних орієнтирів та чуттєвої сторони індивіда. Важливою спрямованістю завдань до текстів є проникнення в моральний і естетичний зміст, якого набувають у мовленні мовні елементи. Саме текст, що становить єдність лексичних, морфологічних і синтаксичних компонентів дозволяє побудувати завдання для з'ясування особливостей використання мовних одиниць у мовленні для передачі авторського задуму, оцінок, ставлення, розуміння, а перехід від спостереженням над авторським текстом до побудови власних висловлювань допомагає учням не тільки зрозуміти роль тієї чи іншої мовної одиниці мовлення, але й усвідомити їх життєвий зміст, пізнати красу мови. Завдання мають привернути увагу учнів до краси художнього слова, його звучності, мелодійності, стимулювати учнів до побудови власного тексту. Ці образи змушують думати, збуджують почуття. Діяльність учнів у такому випадку, на думку Донченко Т.К., “розгортається в двох планах: один лінгвістичний, навчально-науковий – він вимагає знання понять і правил і визначає їх засвоєння і застосування, другий – неоголошений, але наповнений думками, почуттями” [3: 44]. Уміння будувати завдання, реалізуючи обидва аспекти діяльності учнів, – це чи не найяскравіший прояв майстерності вчителя. Саме це вміння в кінцевому результаті визначає навчальний і виховний аспекти навчання. Будуючи завдання та організовуючи роботу з текстом, вчителів необхідно з'ясувати, які супровідні цілі можуть бути розв'язані разом з другорядними, тому важливо пам'ятати, що засвоєння учнем мови тісно пов'язане для нього з досягненням певних сторін дійсності, а також пам'ятати, що повноцінно осмислити морфемну граматичну форму чи конструкцію учень може лише в тому випадку, коли його одночасно навчають розуміти відношення, які існують між фактами і явищами реальної дійсності і відображені в мові. Встановлення логічних зв'язків між змістом тексту і лексемами, граматичними формами і конструкціями, які використовуються, сприятиме формуванню у школярів уваги до мови, прагненню проникнути в тонкощі семантичних відтінків і значень, вихованню мовного чуття, а також відповідального ставлення школярів до вибору мовних засобів та користування рідною мовою.

Основні етапи засвоєння мовних одиниць на текстовій основі, на думку Степанової Л.С., проходять у три етапи. На першому етапі відбувається засвоєння текстотворчих функцій мовних одиниць в цілому. Відповідно під час аналізу тексту необхідно знайти їх, визначити їх граматичну характеристику, а також відмінності в структурі і семантиці подібних конструкцій, виявити їх стилістичну роль. На другому етапі учні вчаться використовувати певні прийоми реалізації основних текстових категорій за допомогою того чи іншого мовного засобу. Аналіз тексту пов'язаний з вправами, які формують в учнів вміння, необхідні мовні засоби для вирішення певної мети, яка сприяє

розвитку комунікативних умінь. Характер вправ, таким чином, на цьому етапі зумовлюється змістом тієї текстової категорії, яка реалізується за допомогою мовних засобів, які вивчаються на уроці. На третьому етапі відбувається удосконалення сформованих у процесі аналізу текстів певних умінь і виконанні тренувальних вправ: учні роблять перші спроби у створенні власних висловлювань з врахуванням тих чи інших мовних явищ. У зв'язку з цим, основне завдання – створення тексту і його фрагментів.

Мета таких завдань:

- можливість більш адекватного сприйняття тексту школярами;
- засвоєння учнями відповідних мовленнєвих та лінгвістичних моделей, тобто розвиток мовної і мовленнєвої грамотності;
- грамотне відтворення тексту (усне і писемне);
- створення власного висловлювання усного чи писемного на основі зразкового тексту.

Система завдань інтегрованого характеру роботи з готовим текстом слугуватиме основою для побудови власних висловлювань, які дадуть змогу вчителю вибрати свій оптимальний варіант. Передусім це спостереження і осмислення текстових ознак; з'ясування теми і головної думки висловлювання, визначення особливостей структури, мовних засобів, які сприяють реалізації комунікативної мети (порівняльна характеристика синтаксичних конструкцій та інтонації); часткова зміна тексту, зіставлення наявних мовних засобів та синонімічних до них із висновком про доцільність чи недоцільність авторського вибору (спостереження над особливостями індивідуального стилю на рівні лексичних, фразеологічних засобів), пропуск окремих компонентів для з'ясування їх змістової та стилістичної ваги (аналіз стилістичних відтінків синонімів, антонімів, їх вмотивований відбір у тексті, відбір слів до словника діалектної лексики, обґрунтування лексичного вибору заголовка). Завершальним етапом роботи може стати створення власного тексту – відтворення змісту окремих фрагментів, введення додаткової мікротеми, підпорядкованої основній темі, використання інших аргументів, створення тексту подібного призначення.

Така послідовність інтегрованої роботи сприятиме реалізації внутрішньопредметної інтеграції, яка відображає різномірний характер мовної системи, багатство функцій. Пропонована система завдань дозволить не тільки повторювати засвоєні відомості про текст, послідовно уточнювати і поглиблювати знання учнів про його структуру, стильові ознаки, усвідомлювати комунікативний принцип добору мовних засобів, а й сприятиме розвитку естетичного мовного смаку якісному збагаченню мовної культури учнів. У подальшому доцільно визначити найбільш ефективні шляхи впровадження даної системи завдань при вивченні учнями рідної мови.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І. Інтеграція як освітня перспектива // Початкова школа, 2002. – № 5. – С. 5-6.
2. Бондарчук Л.І. Методику підказує текст. – Тернопіль, 2001. – 157 с.
3. Донченко Т.К. Організація навчальної діяльності учнів на уроках рідної мови. – К., 1995. – 360 с.
4. Леонт'єв О.А. Поняття тексту у сучасній лінгвістиці та психології // Психолінгвістична та лінгвістична природа тексту і особливості його сприймання. – К.: Вища школа, 1979. – С. 7-18.
5. Лещенко Г.П. Наукові засади роботи з текстом на уроках української мови // Актуальні проблеми сучасної філології: Зб. наук. пр. – Рівне: РДГУ, 2005. – С. 180-183
6. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах / За ред. М.І. Пентилюк: Підручник для студентів-філологів. – К., 2000. – 389 с.
7. Степанова Л.С. Система роботи с текстом на уроках русского языка и литературы. – М., 2005. – 318 с.

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ БАГАТОРІВНЕВОГО ЗМІСТУ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ПРИВАТНИХ ШКІЛ УКРАЇНИ

У статті розкрито основний зміст профільного навчання та обґрунтовано його багаторівневості в загальноосвітній приватній школі України, висвітлено його основні компоненти, а також мету, зміст та структуру кожного рівня вивчення предмета.

The article is devoted to the determining of the contents of profile education and substantiation of its multilevels in Ukrainian private school of general education. The main components and the aim, the contents and the structure of levels are cleared up.

Запровадження профільного навчання у старшій загальноосвітній школі забезпечує виконання постанови Кабінету Міністрів України від 16.11.00 № 1717 (1717 – 2000-п) “Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання” та спрямоване реалізувати потреби старшокласників щодо їх майбутнього професійного вибору.

Профільне навчання старшокласників буде об’єктивно відповідати розвиткові європейського освітнього простору; орієнтуватися на диференціацію, варіативність, багатопрофільність, поєднувати загальноосвітню та професійну освіту. Основні цілі профільного навчання полягають у необхідності забезпечення умов рівного доступу до здобуття якісної загальноосвітньої профільної та допрофесійної підготовки учнівської молоді; виявленню та розвитку професійних інтересів; реалізації ідей неперервної освіти впродовж життя.

Приватні загальноосвітні навчальні заклади України – показник демократизації суспільства, чинник подолання державної монополії в галузі освіти. Приватні ЗНЗ, як прогресивне, динамічне та конкурентне щодо традиційної системи освіти явище, переконливо довели ефективність своєї альтернативи. Створення комфортних умов навчання та виховання, забезпечення індивідуального підходу до кожної дитини, запровадження нових форм і методів навчання – головні пріоритети діяльності приватного сектору вітчизняної освіти. В умовах економічної та методичної самостійності у приватних шкіл з’явилися унікальні можливості для педагогічного експериментування, створення нових педагогічних технологій, формування нового педагогічного досвіду.

Широкий аналіз наукових джерел засвідчив відсутність цілісних системних досліджень дидактичних засад профільного навчання не лише шкіл приватної форми власності, а й профільного навчання взагалі. Його вивчали здебільшого при висвітленні загальних теоретичних питань диференціації навчання вітчизняні дидакти Н.М. Бібік, О.І. Бугайов, М.І. Бурда, М.П. Гузик, О.К. Корсакова, С.П. Логачевська, Т.А. Логвіна-Бик, П.І.Сікорський. Важливим кроком у розв’язанні проблеми стали праці Н.О. Аніскіної, В.В. Гузеєва, С.Н. Рягіна, О.Я. Савченко, де розкриваються особливості проектування змісту профільного навчання в старшій школі на основі введення Державного стандарту.

Метою статті є науково-методичне обґрунтування багаторівневого змісту профільного навчання в приватній загальноосвітній школі України, його основних компонентів та рівнів вивчення предмета.

У приватній школі зміст, методи і форми профільного навчання, базуючись на особистісно-соціальному, диференційовано-діяльнісному підходах, мають свою специфіку, пов’язану з індивідуальними інтересами та нахилами школярів. Ця специфіка виражається в більшій частці особистісно спрямованої самостійної роботи учнів як на уроці, так і в позакласній роботі, в переважанні індивідуальних пошукових, а не репродуктивних методів навчання, в створенні особливої атмосфери довіри, співробітництва й співтворчості з

учителем, у розумінні цінності знань для майбутнього конструктивного учня. У зв'язку з особистісно-соціальним, диференційовано-діяльним підходами характерними особливостями роботи в старшій школі стає переважання в індивідуальній роботі методів учіння над навчанням, самостійне осмислення і засвоєння інформації, оволодіння певними вміннями й навичками. Вчитель перестає бути основним джерелом знань, а виступає не лише організатором самостійної роботи учнів, а, перш за все, її консультантом.

Специфіка формування змісту освіти у загальноосвітньому навчальному закладі приватної форми власності зумовлюється:

- рівнем розвитку духовної та матеріальної культури, науки, техніки в країні;
- змінами, що відбуваються в суспільному житті, економічних відносинах, організації праці;
- метою і завданнями діяльності приватних закладів;
- варіативністю навчально-пізнавальної та інших видів діяльності учнів;
- особливістю пріоритетного аспекту діяльності закладу освіти, який є системоутворюючим і відповідає поставленій меті і завданням;
- принципами відбору змісту освіти;
- відбором та реалізацією наукових підходів до діяльності закладу освіти в цілому та управління зокрема;
- типом загальноосвітнього навчального закладу приватної форми власності (початкова школа, дитячий садок-школа, школа I-II ступення, ліцей, гімназія, коледж, спеціалізована з поглибленим вивченням окремих навчальних предметів, школа-комплекс, школа повного дня та ін.);
- профілем навчання та особливостями допрофесійної підготовки учнів;
- рівнем творчого потенціалу педагогічного й учнівського колективів;
- рівнем навчально-матеріального забезпечення.

У процесі профільного навчання основне призначення учня вбачається у виявленні свого внутрішнього потенціалу, в розкритті та реалізації себе відповідно з індивідуальними можливостями. У кожному учневі в процесі такого навчання розкривається те краще, на що він здатний. Школярі не лише засвоюють певну суму знань, але й стають конструкторами своєї освіти: ставлять мету і завдання з кожного предмета, вчать їх досягати та усвідомлювати свої результати. Такий підхід можливий на основі внутрікласної диференціації, коли кожен учень, навчаючись в одному й тому ж класі, будує власний навчальний план, індивідуальну освітню траєкторію шляхом вибору рівня вивчення кожного предмета.

Зміст освіти кожного старшокласника при такому підході буде різним. Зміст навчального предмета включає інваріантну (певний мінімум, доступний середньому за здібностями нормально розвиненому учневі – рівень стандарту) й варіативну складові.

Інваріантний компонент покликаний:

- забезпечити єдність освітнього простору країни і включає освітні галузі та базові предмети загальнонаціонального й загальнокультурного значення;
- створювати умови для розвитку учнів, оволодіння випускниками загальноосвітніх шкіл необхідним мінімумом знань, умінь і навичок для продовження освіти.

Варіативний компонент дозволяє:

- забезпечити варіативність освіти;
- урахувати освітні потреби кожного учня, можливості конкретного освітнього закладу, його соціокультурне середовище;
- більш повно реалізувати соціальне замовлення на освітні послуги;
- індивідуалізувати навчання школярів згідно з особливостями їх розвитку, інтересами і нахилами;
- реалізувати нові форми й прийоми організації освітнього процесу, що забезпечують особистісну орієнтацію школярів у освітньому просторі [1: 141].

Аналізуючи особливості загальноосвітньої приватної школи ми прийшли до висновку, що профільне навчання у ній – вид диференційованого навчання, що базується на врахуванні специфіки роботи в приватній школі, передбачає задоволення освітніх потреб, нахилів та здібностей кожного школяра, створення умов для навчання старшокласників відповідно до їхнього професійного самовизначення, що забезпечується шляхом уведення варіативних моделей, різнорівневого змісту і комплексу організаційно-методичного супроводу. А сутність профільного навчання в приватній школі полягає в задоволенні освітніх потреб і професійних намірів старшокласників на основі варіативності моделей, різнорівневого змісту, різноманітності методів, форм і видів цілеспрямованої педагогічної діяльності.

При такому підході у центрі освітнього процесу загальноосвітньої приватної школи стане учень, його індивідуальні інтереси, запити, майбутні життєві плани. Отже, найважливішою складовою педагогічного процесу стає зміна ціннісних орієнтацій, що характеризуються переходом:

- від учіння як функції запам'ятовування до учіння як процесу розумового розвитку, який дозволяє використовувати засвоєне;
- від чисто асоціативної, статичної моделі знань до динамічно структурованих систем засвоєння дійсності;
- від орієнтації на середнього учня до формування індивідуальних освітніх траєкторій, диференційованих і індивідуалізованих програм навчання;
- від зовнішньої мотивації навчання до внутрішньої морально-вольової регуляції.

Реалізація профільного навчання в приватній школі ставить ряд вимог до організації навчально-виховного процесу: по-перше, формування суб'єктної позиції старшокласника, по-друге, побудови варіативного різнорівневого змісту освіти, по-третє, впровадження сучасних освітніх технологій, по-четверте, створення повноцінного освітнього простору.

Однією з вимог забезпечення профільного навчання в загальноосвітній приватній школі є конструювання варіативного різнорівневого змісту освіти, що обумовлюється опануванням учнями одного класу змісту вибраних предметів на різних рівнях: рівень стандарту, академічний рівень та рівень профільної підготовки.

Критерії відбору змісту освіти в профільній школі можуть бути визначені поєднанням вимог профільної спрямованості і стандарту загальної освіти, потреби в цих знаннях на наступному рівні навчання і оптимальності структури навчального плану та програми навчальної дисципліни. Тобто при конструюванні змісту освіти старшої школи мають ураховуватись як індивідуально-особистісні запити кожного школяра, так і соціальне замовлення до школи, зокрема:

- формування бази знань для подальшої професійної освіти згідно освітнім потребам учня і його планам на майбутнє (предметна компетентність);
- формування способів організації індивідуальної і колективної діяльності (планування, проектування, дослідження, творчість тощо), оформлення продуктів діяльності (управлінська компетентність);
- формування способів використання різного роду ресурсів для здійснення своїх задумів (людського ресурсу, ресурсу інформаційних систем, ресурсу колективної розумової діяльності тощо) (комунікативна компетентність);
- формування способів соціалізації (включення в різні освітні, професійні та інші співтовариства) (соціокультурна компетентність).

Реформування освіти в Україні вимагає нових підходів до оновлення змісту освіти особливо старшої школи. Основою оновлення змісту освіти старшої школи стає не лише набуття школярами знань, умінь і навичок, а й їх трансформація в компетентності.

Враховуючи специфіку приватної школи, ми дійшли висновку, що зміст освіти в загальноосвітньому навчальному приватному закладі повинен бути варіативним, багаторівневим, що зумовлено, по-перше, неможливістю створення декількох профільних класів, по-друге, великою різноманітністю природних задатків, інтересів, нахилів, здібностей, здатності до навчання школярів в одному класі. Ми побудували

чотирьохрівневий зміст освіти з окремого предмета, виділивши рівень стандарту, академічний, профільний і поглиблений рівні (табл.1).

Таблиця 1.

Різномірний зміст освіти у старшій загальноосвітній приватній школі

Підстави	Рівень стандарту (інформаційно-функціональна спрямованість)	Академічний рівень (інформаційно-методологічна спрямованість)	Профільний рівень (теоретико-методологічна спрямованість)	Поглиблений рівень (теоретико-методологічна та професійна спрямованість)
Мета, яка ставиться до рівня (за критерієм застосованості знання)	Формування загально-культурних умінь; формування інформаційного та предметного поля;	Формування академічних знань і умінь;	Формування: знання методу предмета; знання способу одержання предметних знань; умінь створювати освітні продукти в рамках предмета; оволодіння способами пізнавальної, учбової і освітньої діяльності	Задоволення освітніх потреб школярів у вибраній освітній галузі; розширення і поглиблення змісту освіти на підставі власних інтересів і професійних намірів; умінь інтегрувати знання і методи предметної роботи для вирішення комплексних практичних завдань (перед професійних)
Зміст	Знання, вміння, навички, засновані на елементарних предметних поняттях	Знання, вміння, навички, засновані на розумінні основних закономірностей предмета	Зміст з частково мобільною структурою; поглиблення змісту: для розширення предметного кругозору і освоєння теоретичних основ шляхом введення курсів за вибором	Дослідницька робота: матеріал гіпотетичного змісту, проблемного змісту; теми, що відображають міжпредметні зв'язки; матеріал, що дозволяє поглибити й розширити знання з обраної теми
Структура	Визначена Державним стандартом	Визначається програмами академічного рівня, затвердженими МОН	Частково мобільна – визначається програмами, затвердженими МОН, варіативність – можливість вибору на підставі власних інтересів і намірів	Мобільна – варіативність: можливість вибору на підставі власних інтересів і намірів

У Концепції профільного навчання [2: 5] рівень профільної підготовки співвідноситься з поглибленим, але ми виділяємо окремо профільний і поглиблений рівні, адже школярі, які вибирають вивчення певного предмета на профільному рівні, мають різні пізнавальні можливості, мотивацію до навчання тощо. Поглиблений рівень дає змогу талановитому трудолюбивому школяреві не обмежуватися рамками профільного рівня, а будувати свій власний зміст з цього предмета, що відповідатиме його індивідуальним запитам, потребам, нахилам та здібностям. Ці рівні відрізняються в основному не шириною матеріалу, що вивчається, а його глибиною.

Таким чином, зміст освіти при пропонованому підході варіативний, різномірний. Учень одержує можливість не лише працювати в індивідуальному темпі, а стає справжнім суб'єктом процесу навчання, адже він ставить мету, вибирає зміст, форми й методи роботи та темп навчання. Процес навчання стає дійсно особистісно орієнтованим, відбувається диференціація не школярів, а навчального матеріалу. Освітній простір загальноосвітньої приватної школи стає середовищем, де кожен учень може реалізувати себе відповідно з властивими йому пізнавальними потребами, використовуючи всі умови для індивідуального розвитку.

Отже, оновлення змісту освіти старшої приватної школи на основі її профільності сприяє не лише активності в набутті знань, умінь і навичок, а й у переході їх у компетентності, тому нами враховувалися як особистісні запити кожного школяра, так і соціальне замовлення школі; доведено, що специфіка приватної школи вимагає варіативного багаторівневого змісту профільного навчання, це давало б можливість кожному учневі

будувати свій власний зміст з певного предмета, що відповідає його індивідуальним запитам, потребам, нахилам та здібностям. У подальшому доцільно визначити найбільш ефективні шляхи впровадження багаторівневого змісту профільного навчання в приватних загальноосвітніх школах України.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Шиян Н.І. Особливості профільного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах сільської місцевості // Зб. наук. пр. Полт. держ. пед. ун-ту ім. В.Г. Короленка. – Серія “Педагогічні науки”. – Вип.1-2. – Полтава, 2003.
2. Концепція профільного навчання в старшій школі // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2003. – №24.

УДК 37.035.3

В.О. Довдер

ДОСЛІДЖЕННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

У статті проаналізовано результати анкетування вчителів щодо їхньої готовності до впровадження в школі проектно-технологічної системи трудового навчання.

The article analysed the results of questionnaire of teachers of secondary school on a problem of their readiness to introduction of project-technological system of manual work at school.

На сучасному етапі розвитку педагогічної теорії та практики особливого значення набуває впровадження в навчально-виховний процес особистісно орієнтованих педагогічних технологій. До їх числа належить і метод творчих проектів, який, у свою чергу, посідає важливе місце в проектно-технологічній системі трудового навчання.

Проектно-технологічна діяльність останнім часом усе частіше застосовується у трудовій підготовці школярів. Така ситуація склалася значною мірою завдяки тому, що в характеристиці освітньої галузі “Технологія” Державного стандарту базової і повної середньої освіти зазначено: “Основою реалізації змістовних ліній є проектно-технологічна та інформаційна діяльність, яка інтегрує всі види сучасної діяльності людини: від появи творчого задуму до реалізації готового продукту. Проектно-технологічний підхід дасть можливість реалізувати варіативність у зміні трудової підготовки учнів. Уперше в стандарті галузі з’явилась шоста змістовна лінія, а саме: “Проектна діяльність людини у сфері матеріальної та інтелектуальної культури” [1].

Разом із тим, як підкреслює О.М.Коберник, питання здійснення особистісно орієнтованого трудового навчання науковцями розглядається досить рідко, а тому воно вимагає глибокого розуміння і осмислення вчителями необхідності здійснення навчально-виховного процесу на засадах проектно-технології [2]. Окрім того важливо з’ясувати наскільки вчителі підготовлені до впровадження проектно-технологічної системи в практику своєї роботи.

З огляду на зазначене, а також ураховуючи те, що професійна підготовка, яка передбачає сформованість певних якостей, наявність необхідних знань і вмінь, здатності до педагогічної діяльності, до останнього часу не включала детального ознайомлення майбутніх учителів із проектно-технологічною системою навчання. Виходячи із такого, можна передбачити, що педагоги не достатньо готові до впровадження даної системи в навчально-виховний процес, адже готовність, згідно з дослідженнями Ф.М. Гоноболіна, М.С. Кобзева, Н.В. Кузьміної, В.О. Сластьоніна, являє собою складне соціально-педагогічне утворення, яке

містить у собі комплекс індивідуально-психологічних якостей особистості та систему професійно-педагогічних знань, умінь, навичок [3].

Саме цим і була зумовлена мета статті – вивчення сучасного стану готовності вчителів до впровадження в навчально-виховний процес проектно-технологічної системи трудового навчання.

З метою визначення готовності педагогічних працівників до застосування проектно-технологічної діяльності в навчально-виховному процесі сучасної школи серед учителів АРК, Херсонської та Кіровоградської областей було проведено анкетування, в якому взяло участь 858 осіб. Серед них: директори (84), заступники директорів (153), учителі трудового навчання (216), молодших класів (201), інших предметів (204).

Названі категорії педагогічних працівників обрано не випадково. Так, від позиції керівництва школою (директор, завуч) залежить створення відповідних умов і підтримка проектно-технологічної діяльності. У молодших класах закладаються основи трудового навчання. Учителі трудового навчання основної школи безпосередньо впроваджують проектно-технологічну діяльність на своїх уроках. Водночас навчити учнів проектуванню тільки в ході трудового навчання, без урахування міжпредметних зв'язків, застосування проектних методик при вивченні інших предметів тощо неможливо. Саме тому думка вчителів-предметників із цього питання також має суттєве значення.

Щодо фахового рівня педагогічних працівників, слід зауважити, що в анкетуванні взяли участь спеціалісти (16%), спеціалісти II категорії (17%), спеціалісти I категорії (45%), спеціалісти вищої категорії (22%). Вони працюють як у міських (31%), так і в сільських (69%) школах. За віком педагогічні працівники розподілилися так: до 30 років - 10%, від 30 до 40 років - 35%, від 40 до 50 років - 37%, старше 50 років - 18%.

Під час анкетування вчителям поставлено наступні запитання: Якими знаннями, вміннями та навичками з проектно-технологічної діяльності Ви володієте? Звідки Ви отримуєте інформацію з цього питання? Як Ви розумієте поняття “проектно-технологічна діяльність”? Чи потрібно вчителю Вашої спеціальності мати підготовку з цього питання? Чи впливає така підготовка на рівень викладання шкільних дисциплін? Чи готові Ви впроваджувати проектно-технологічну діяльність у своїй роботі? Чи є у Вас можливість впроваджувати проектно-технологічну діяльність у своїй практичній роботі?

Аналіз відповідей учителів показав, що 72% із них володіють теоретичними знаннями з проектно-технологічної діяльності, а 28% - практичними вміннями. При цьому серед сільських учителів таких відповідно 76% і 24%, а серед міських – 68% і 32%. Це обумовлене, на нашу думку, кращим доступом міських учителів до інформації з даного питання. Якщо порівняти відповіді вчителів різних категорій (директори, заступники директорів, учителі трудового навчання, вчителі молодших класів, учителі-предметники), то можна зробити висновок, що принципових відмінностей між ними немає. Залежно від кваліфікації вчителів результати анкетування наступні: 82% спеціалістів володіють теоретичними знаннями з проектно-технологічної діяльності, а 18% – практичними вміннями. Аналогічна картина спостерігається у відповідях спеціалістів II категорії (відповідно 80% і 20%), спеціалістів I категорії (76% і 24%); спеціалістів вищої категорії (71% і 29%). Тобто переважна більшість учителів володіє теоретичними знаннями з проектно-технологічної діяльності. У той самий час наявна чітка залежність – чим вище кваліфікація вчителів, тим більше серед них таких, які володіють практичними вміннями. Подібний висновок можна зробити, якщо порівняти відповіді вчителів, які входять до різних вікових груп, а саме: чим більше років учитель працює в школі, тим більше він володіє практичними вміннями з проектно-технологічної діяльності.

Певною мірою наведені вище дані можна пояснити, якщо проаналізувати відповіді вчителів на наступне запитання: “Звідки Ви отримуєте інформацію з цього питання?” Основними джерелами своєї проінформованості сільські вчителі назвали методичну літературу та спілкування з колегами. Міські вчителі до названих джерел добавили тематичні

лекції, семінари, майстер-класи, Інтернет. Як бачимо, у міських учителів значно більше можливостей ознайомитись з досвідом проведення уроків за проектними методиками.

При цьому більшість учителів пов'язують проектно-технологічну діяльність учнів в основному з використанням комп'ютерних технологій, а директори та їхні заступники вважають, що це діяльність, в ході якої застосовують новітні технології групової роботи з попередньою розробкою та захистом проекту, або, що така діяльність направлена на створення проекту виробу та пошук технологій, за допомогою яких його можна виготовити. Мабуть тому, відповідаючи на запитання: "Як Ви вважаєте, чи впливає така (проектно-технологічна) підготовка на рівень викладання шкільних дисциплін?", позитивні відповіді дали 88% директорів, 94% заступників директорів, 83% вчителів-предметників (серед них: 87% – учителі трудового навчання, 82% – молодших класів, 81% – інших предметів).

Тобто, сьогодні необхідність упровадження проектних методик і, зокрема, проектно-технологічної діяльності найкраще усвідомлюють заступники директорів шкіл (керівники методичної служби). За ними йдуть директори та вчителі. Разом із тим у вчителів трудового навчання показники дещо кращі. Це можна пояснити тим, що попередня програма з трудового навчання базувалась на конструкторсько-технологічній системі.

Аналіз відповідей на вищезазначене запитання, які дали вчителі з різними рівнями фахової підготовки, показав, що чим вищий цей рівень, тим більше педагогів визнають взаємозалежність підготовки до проектно-технологічної діяльності та якості викладання ними того чи іншого предмета. Так, позитивні відповіді на це питання дали 76% спеціалістів, 85% спеціалістів II категорії, 87% спеціалістів I категорії та 91% спеціалістів вищої категорії. При цьому місце розташування навчального закладу, в якому працюють респонденти, не має значення, адже позитивні відповіді дали 85% педагогів шкіл, розташованих у сільській місцевості, та 86% педагогів міських шкіл. Водночас відповіді представників різних вікових груп мають більш менш суттєві відмінності (наприклад, позитивні відповіді дали 80% вчителів віком до 30 років та 90% тих, що мають вік понад 50 років). Тобто педагогічний та життєвий досвід, який, як правило, збільшується у вчителів разом із збільшенням їхнього віку, допомагає позитивно оцінити вплив проектно-технологічної підготовки на рівень викладання шкільних предметів.

Відповіді педагогів, які викладають у школах різноманітні дисципліни, на запитання: "Чи готові Ви впроваджувати проектно-технологічну діяльність в своїй роботі?" показали, що найбільше таких серед учителів трудового навчання (81%), тоді як серед тих, що викладають інші предмети, готових упроваджувати проектно-технологічну діяльність у своїй роботі дещо менше (65%). Така різниця пояснюється скоріш за все тим, що вчителі трудового навчання чотири роки працювали за конструкторсько-технологічною системою навчання. Окрім того вони з 2005 року перейшли на нову програму відповідно до якої проектно-технологічна діяльність має застосовуватися на уроках трудового навчання систематично і обов'язково, тоді як при викладанні інших предметів її використовують лише час від часу.

Варто звернути увагу також на те, що відповіді на запитання про доцільність і готовність до впровадження проектно-технологічної діяльності у своїй роботі різняться між собою. Готовими до такої діяльності відчують себе на 6-10% педагогів менше порівняно з числом тих, хто вказує на доцільність її проведення. Зазначене характерне як для фахівців різних категорій (директори, заступники директорів, вчителі трудового навчання, вчителі молодших класів, вчителі-предметники), так і для спеціалістів різного фахового рівня (спеціалісти, спеціалісти II категорії, спеціалісти I категорії, спеціалісти вищої категорії). Це, насамперед, указує на слабку теоретичну підготовку вчителів з даного питання.

Окрім того тривожним є той факт, що серед спеціалістів і спеціалістів II кваліфікаційної категорії (тобто серед тих, від кого залежить майбутнє школи) більш, ніж третина (відповідно 36% та 34%) не готова впроваджувати проектно-технологічну діяльність в навчально-виховний процес, що свідчить про недостатню не лише теоретичну, а й методичну підготовку.

Потребу в підготовці до впровадження в навчально-виховний процес школи проектно-технологічної діяльності більшою мірою відчувають сільські вчителі, адже лише 71% з них відповіли, що вони готові до її здійснення (серед міських вчителів таких 78%). Тобто спостерігається чітка залежність підготовки вчителя від доступу до джерел інформації.

Ще більший розрив у відповідях на запитання “Чи готові Ви впроваджувати проектно-технологічну діяльність в своїй роботі?” характерний для педагогічних працівників різного віку. Так, готові до впровадження проектно-технологічної діяльності 62% вчителів віком до 30 років; 74%, які мають вік від 30 до 40 років; 71%, які мають вік від 40 до 50 років; 80%, вік яких понад 50 років. Майже 20 відсотковий розрив між молодими вчителями і їх досвідченими колегами, на нашу думку, виник тому, що необхідних знань і умінь усі вони в навчальних закладах не отримали (методика проектної діяльності в університетах і коледжах ще не викладалась), самостійне вивчення цього питання загальмоване браком методичних розробок з даного питання, тоді як багаторічний досвід роботи дозволив більш старшим за віком учителям накопичити значний арсенал методичних прийомів (у тому числі і щодо застосування проектно-технологічної діяльності).

Разом із тим майже всі вчителі визнають, що їм необхідно мати підготовку до впровадження проектно-технологічної діяльності в практику своєї роботи, оскільки на питання “Чи потрібно вчителю Вашої спеціальності мати підготовку з цього питання?” позитивно відповіли 97,6% директорів шкіл, 97,4% заступників директорів, 94,8% вчителів. Дещо різняться відповіді на дане запитання, які дали представники різних вікових груп. Водночас спостерігається тенденція: чим старші педагоги за віком, тим більшою мірою вони відчувають потребу в підготовці до впровадження проектно-технологічної діяльності. Підтверджує зазначене те, що серед респондентів віком до 30 років позитивні відповіді на це запитання дали 91% вчителів, а також 95% віком від 30 до 40 років та 96% тих, хто має вік старше 40 років. Вплив фахового рівня учасників анкетування теж зберігається, адже на необхідність мати підготовку до впровадження проектно-технологічної діяльності в практику роботи сучасної школи вказали 92% спеціалістів, 96% спеціалістів II та I категорій, 97% спеціалістів вищої категорії. При цьому істотної різниці у відповідях педагогів, які працюють в міській та сільській місцевості майже не існує (позитивні відповіді дали 97% міських та 95% сільських учителів).

Підсумовуючи вищезазначене, можемо констатувати, що більшість учителів мають більш-менш чіткі уявлення про проектно-технологічну діяльність, розуміють її актуальність і вплив на рівень викладання шкільних предметів, зокрема трудового навчання, готові впроваджувати таку діяльність у практику своєї роботи. Це закономірно, оскільки проектно-технологічна діяльність, як наголошує О.М. Коберник, “дозволяє здійснити перехід від “школи пам’яті” до школи “мислення” [4]. Тобто, якщо у першому випадку опора робиться головним чином на процеси сприйняття, уваги, запам’ятовування, то у другому – враховується роль мислення, головною працею учнів стає мислення.

У той самий час вони відчувають потребу у підготовці до впровадження в навчально-виховний процес школи проектно-технологічної діяльності. Ця потреба зростає щодня, адже, з одного боку, нові навчальні плани і програми з трудового навчання значно розширюють можливості використання в навчально-виховному процесі проектних методик, а з іншого, такі методики надають надзвичайні можливості щодо формування особистості у цілому та розвитку у школярів творчої активності, зокрема.

Саме тому сьогодні питання підготовки педагогів до впровадження в шкільну освіту проектно-технологічної діяльності має стати одним із основних, передусім, у роботі інститутів післядипломної освіти, адже саме там вчителі проходять курсову перепідготовку, підвищують свою кваліфікацію. З огляду на зазначене, подальші дослідження мають бути спрямовані на розробку та впровадження в систему післядипломної освіти спецкурсів, пов’язаних з даною проблематикою.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Державний стандарт базової і повної середньої освіти / Затверджено постановою Кабінету міністрів України від 14.01.2004 р. № 24 // Управління школою. – 2004. – № 4(52). – С.2-32.
2. Коберник О.М. Проектна технологія на уроках трудового навчання // Трудове навчання. – 2008. – № 1. – С.3-5.
3. Лук'яненко Г. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів трудового навчання до формування культури харчування школярів // Імідж сучасного педагога. – 2006. – № 8(67). – С. 74-76.
4. Проектно-технологічна діяльність учнів на уроках трудового навчання: теорія і методика: Монографія / В.В. Бербец, Т.М. Бербец, Н.В. Дубова та інші; За заг. ред. О.М. Коберника. – К.: Наук. світ, 2003. – 172с.

УДК 370.53(07)

З.Д. Дробчак, Л.А. Попович

СИСТЕМА ФУНКЦІОНАЛЬНИХ ЗАВДАНЬ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ДИВЕРГЕНТНОГО МИСЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

У даній роботі розглянуто можливості процесу розв'язання задач функціонального типу як одного з методів розвитку дивергентного мислення учнів. Даний підхід проілюстровано на прикладі розділу “Закопи збереження” курсу “Механіка” у 9-му класі. Особливу увагу пропонується приділити включенню у систему запропонованих задач завдань типу алогізму, які активізують творчу діяльність учнів.

In this investigation the problem related to the development of divergence style of thinking as a part of physical style of thinking are considered. Actuality of this problem is proved and the way of its solution in school conditions is outlined. Concrete physics problems are set, the solving of which in authors opinion favour the strengthening of cognitive interests and forces and on this basis develop the pupils creativeness.

Соціальні зміни в суспільстві збільшують попит на креативну особистість, яка володіє нешаблонним мисленням, навичками дослідницької роботи, здатна ефективно вирішувати нові завдання. Це вкрай необхідно для формування прикладного стилю мислення, для ефективно професійної підготовки спеціаліста. Фізична наука у цьому плані має значний резерв, оскільки в основі будь-якої технічної чи технологічної проблеми лежить фізична, яку дещо “простіше” розв'язати, використовуючи методи раціоналізації та винахідництва.

Тому й не дивно, що більшість дослідників сходиться на думці, що найважливішою метою будь-якого навчального процесу є розвиток пізнавальних сил особистості [2; 3; 6; 9]. Знання з фізики, недивлячись на деяку їх недооцінку в останні роки, залишаються основою сучасного НТМ важливою складовою креативної підготовки молоді. Фізична наука знає понад 5000 ефектів, на базі яких можуть зародитись новітні технології, що різко підсилює прикладне значення фізичної науки, особливо при системному підході до навчального процесу.

Зазначимо, що у процесі викладання дуже часто користуються поняттями “система знань” і “системність знань”, нерідко ототожнюючи їх. Проте, між ними є деяка відмінність. Як зазначав К.Д.Ушинський, “тільки система, звичайно розумна, дає нам владу над знаннями” [11]. Однак ми не повністю згодні з тезою, що “Системні знання—це такі знання, в яких виникає немов двовимірна впорядкованість знань, при якій одні й ті ж самі знання входять компонентом до кількох систем чи підсистем” [4], оскільки творча особистість працює не в площинному варіанті, а багатовимірному. У першому тлумаченні системні знання будуються у свідомості учнів за схемою: основні наукові поняття – основні положення теорії – наслідки – застосування, тому для приведення знань у систему важливі не

тільки самі знання, а й спосіб їх впорядкування в єдине ціле, тобто спосіб їх організації в систему. У розробці такого способу виникає потреба у критерії (ідеї), за яким знання приводяться до логічної єдності. Такий критерій підпорядковує частини системи єдиній меті [5]. Таким чином, під системою ми будемо розуміти таку сукупність, яка має хоча б одну властивість, якою окремо не володіє жодна складова [3]. Тоді знання учнів будуть характеризуватись не набором розрізнених повідомлень про явища і об'єкти, що вивчаються, а знанням усіх сторін явищ і предметів, які вивчаються, знанням тих логічних зв'язків, що існують між цими сторонами, формування цілісної фізичної картини світу.

Саме дивергентність – це здатність розглядати об'єкт чи явище з різних сторін, виявляти всі можливі його прояви, здатність генерувати різноманітні варіанти розв'язку задач [8].

Метою цієї статті є розгляд можливостей процесу розв'язання задач функціонального типу як одного з методів розвитку дивергентного мислення учнів.

Безперечно, дивергентне мислення, як і будь-яке інше, спирається на уяву і може бути породженням нових ідей і рішень. Воно допускає кілька відповідей на одне запитання, причому вони допускають різне трактування. Дивергентне мислення – це здатність побачити різні шляхи до розв'язання проблеми, використовуючи сторонню інформацію, адже широта уваги підвищує шанси на розв'язання проблем [8].

Дивергентне мислення являє собою цілісне поєднання раціонального і ірраціонального мислення. Цілісність відображає певну завершеність, внутрішню єдність об'єкта чи явища, його відносну незалежність, відокремленість. Нагромадження досвіду та інформації і цілеспрямованість учня на розв'язання певного завдання є необхідною умовою інтуїтивного акту. Спіратись на неповноту і неточність знань, виявляти в процесі дослідження хибності деяких положень, замінювати одні теоретичні знання іншими, повнішими – в цьому і полягає релятивність дивергентного мислення. І якраз особистість, що має розвинуте концептуально дивергентне мислення володіє критичністю, незалежністю суджень, ініціативою і наполегливістю, здатна продукувати різні ідеї та гіпотези. Така особистість не втрачає здатності дивуватися, що стимулює пошук, оскільки інтерес до незвичного, дивного, суперечливого – характерна риса дослідника.

Зрозуміло, що повноцінне засвоєння фізичних знань, які необхідні школярам для формування цілісної фізичної картини світу, неможливе без розв'язування задач. Цю тезу ніхто не заперечує. Тому й не дивно, що спектр методичного застосування завдань з фізики досить широкий: від тренувальних аж до науково-дослідних.

Однак серед всього спектру завдань функціональні є дещо недооціненими. Адже завдання навчального курсу фізики повинні зводитися не лише до опису явищ та процесів, а пояснювати їх. І саме тому функціональні завдання, особливо зібрані в систему, дозволяють розв'язувати цілий комплекс навчально-виховних проблем, які виконують не тільки світоглядну, але й розвиваючу функцію.

Аналіз ряду підручників та посібників дозволяє виділити основні типи завдань і запитань, які можна включати в роботу для сприяння активізації мислення учнів. Узагальнюючи ці дані та враховуючи специфіку предмета, вважаємо за доцільне виділити типи завдань, які сприяють мисленому розвитку школярів на уроках [1; 9]:

1. Завдання і запитання на встановлення причинно-наслідкових зв'язків, які забезпечують розвиток логічного мислення. (“Назвіть основні причини...”; “Що зміниться, якщо...?” “Як це відобразиться на...?” “Чи зміниться, якщо...?” “Якщо збільшити...?”).

2. Запитання і завдання на порівняння, де вимагається знайти схоже і відмінне. Це складні завдання і вони передбачають попередню роботу вчителя щодо визначення характерних ознак, характеристик, за якими учень вестиме порівняння. Вибір ознак для порівняння передбачає аналіз, зумовлений досить глибоким знанням предмета чи явища, знанням окремих його частин, а також зв'язків між ними. Порівняння може бути використане, як засіб набуття нових знань, а також для розвитку дивергентного мислення школярів.

3. Завдання і запитання, що передбачають класифікацію предметів чи явищ за певними ознаками, що спрямовані на впорядкування (систематизацію) думок і знань. Вони розвивають алгоритмічне мислення. (“На які групи поділяються...?”; “Скласти план розв’язування задачі”).

4. Завдання, що передбачають підведення конкретного під загальне, перехід від загального до конкретного; встановлення доцільності дій. (“Яке практичне застосування...?”; “Навести приклади...”; “Для чого використовується...?”).

5. Завдання дослідницького характеру—спостереження, екскурсії, завдання на конструювання і т. п.; завдання, які вимагають самостійного прийняття рішення. Такі завдання розвивають допитливість, самостійність, індуктивність мислення. (“Яка твоя думка про...?”; “Що позитивного (негативного) в...?”).

6. Завдання на розвиток здогадки—інтуїтивне мислення; завдання, які пов’язані з аналізом і узагальненням (“Чи можна використовувати...?”; “Встановити відповідність чи залежність між...”; “Визначити відмінність між...”).

Проілюструємо описаний підхід на прикладі розділу “Закони збереження” курсу “Механіка”, який вивчається у 9-му класі. На нашу думку, формуванню і розвитку дивергентного мислення на різних етапах вивчення матеріалу сприятиме введення задач, подібних до приведених нижче. Слід наголосити, що для сприяння їх методологічній функції, зокрема критичного стилю мислення в пропоновану систему завдань вважаємо за необхідне ввести завдання типу алогізму, де чітко виражено фізичну суперечність між вихідними знаннями учнів і набуттям нових знань, чи необхідністю застосування відомих методів підбору розв’язку в дифузних умовах.

1. Падаючи з висоти 1,2 м, молот забиває палю, яка від кожного удару заглиблюється в ґрунт на 2 см. Визначте середню силу удару та його тривалість, якщо маса молота 500 кг, а маса палі набагато менша за масу молота.

2. Чисельне значення швидкості тіла та його маси не змінилося, а імпульс тіла змінився. Як це трапилось?

3. Метеор повністю згорів у повітрі. Що сталося з його імпульсом?

4. Чи може джерело, з якого витікає річка, лежати на меншій відстані від центра Землі, ніж її гирло біля океану?

5. Тіло масою m підняли на висоту h . Одного разу робота піднімання була mgh , другого разу – більша, ніж mgh , а третього разу – менша, ніж mgh . Як це могло статися?

6. Нехай тіло масою m знаходиться у поїзді, що рухається зі швидкістю v . У такому разі воно має відносно землі кінетичну енергію $mv^2/2$. Потім тіло кидають в напрямі руху поїзда з швидкістю u відносно поїзда, надаючи йому таким чином енергії $mu^2/2$. Отже, тіло буде мати енергію $mv^2/2 + mu^2/2$. Можна міркувати і так: тіло рухається відносно землі з швидкістю $v+u$, отже, має енергію $m(v+u)^2/2$. Цей вираз більший за попередній на mvu . Яке з цих міркувань неправильне?

7. Поясність, чому, коли камінь або крапля дощу падають у воду, бризки летять вгору? Від чого більше залежить висота польоту бризок: від розмірів каменю чи від швидкості його падіння? Яка максимальна висота підлітання бризок?

Перша задача на перший погляд видається стандартною. Проте ситуація зміниться, якщо запропонувати розв’язати її на початку розділу. Учням вже відомо, що закони динаміки дають змогу описати будь-який рух тіла і вони, напевне, намагатимуться розв’язати цю задачу, застосувавши 2-й закон Ньютона. Тим часом у багатьох випадках взаємодії тіл їх координати і швидкості безперервно змінюються з часом і буває дуже важко знайти значення сил, які діють на тіла. Проте для розв’язування багатьох задач треба вміти визначати лише кінцевий стан руху за заданим початковим, тобто кінцевий результат дії сили, і немає потреби враховувати всі особливості руху тіл під час взаємодії. Використання законів збереження дає змогу дуже просто визначити результуючу силу після ударів молота. Але виникає необхідність введення нових величин – імпульсу та енергії. Тут доцільним буде повторити з учнями, що єдиним результатом дії сили є надання тілу прискорення, тобто

зміна швидкості руху тіла відбувається не миттєво, а за деякий проміжок часу. Внаслідок такого повторення слід підвести учнів до постановки пізнавального завдання: так видозмінити форму запису другого закону Ньютона, щоб вона містила початкову і кінцеву швидкості тіла і час дії сили, яка зумовлює зміну швидкості. Коли, після деяких нескладних перетворень, учні отримають потрібну формулу, вводяться поняття імпульсу сили та імпульсу тіла. Подібним чином ілюструється і доцільність введення та використання поняття механічної енергії.

Друге завдання видається учням суперечливим, адже вони знають, що вираз для імпульсу $p=mv$, тому, якщо не змінюється значення множників, то і добуток мав би залишитися сталим. Вихід з проблемної ситуації, проте, є очевидним, якщо користуватися не формальною математичною логікою і усвідомити, що імпульс – це не добуток маси тіла на його швидкість, а фізична величина, що є динамічною характеристикою тіла. Формальна логіка (згорів метеор – зник його імпульс) не дасть змоги правильно відповісти і на запитання третього завдання. Більш того, її застосування приводить у даному випадку до невірної висновку про невиконання закону збереження імпульсу.

Ствердну відповідь на запитання 4 учні зможуть дати лише тоді, коли використають у своїх судженнях той факт, що значення прискорення вільного падіння g внаслідок неінерціальності системи відліку, зв'язаної із поверхнею Землі, і її несферичності зменшується від полюсів до екватора. Тому описана в завданні ситуація в принципі може мати місце, якщо джерело річки лежить у вищих за гирло широтах. Подібно, суперечність, закладена у п'ятому завданні, знімається, якщо взяти до уваги залежність величини сили тяжіння (а отже, і роботи по переміщенню тіла в гравітаційному полі Землі) від відстані до її центру.

Розв'язання завдань 6 і 7 вимагатиме від учнів кількісних розрахунків. Перше з них можна вирішити лише попередньо підбравши метод перевірки правильності запропонованих виразів на основі відомих учням взаємозв'язків між фізичними величинами. Він, наприклад, може базуватися на тому факті, що зміна енергії тіла у даному випадку відбувається лише за рахунок роботи його кидання. Подальший аналіз, в якому використовується також і 3-й закон динаміки, дозволить зробити вибір на користь виразу $m(v+u)^2/2$.

Сьоме завдання, на нашу думку, добре запропонувати в кінці вивчення даного розділу, оскільки його успішний розв'язок пов'язаний з узагальненням здобутих знань (використовуються закони збереження як імпульсу, так і механічної енергії). Особливо цікавим в плані розвитку здатності учнів до аналізу і свідомого використання ними фізичних формул є друге запитання. Життєвий досвід підказує, що висота польоту бризок залежить і від розміру (маси) каменя, і від його швидкості. Кінетична енергія каменя в момент падіння, яка передається воді, рівна $mv^2/2$. Учні повинні звернути увагу на те, що у цей вираз входить швидкість у квадраті, тоді як маса лише у першому степені. На базі цього простого факту робиться висновок про те, що висота польоту бризок (а отже, і їх потенціальна енергія) більше залежить саме від першої величини.

Бачимо, що розв'язування приведених вище задач сприяє засвоєнню учнями суті фізичних понять (імпульсу, потенціальної та кінетичної енергії, роботи), вчить моделювати конкретну ситуацію шляхом використання фізичних абстракцій. Слід сказати, що, пропонуючи описаний підхід, автори не заперечують важливості використання на уроках фізики і завдань іншого типу. Зроблено лише спробу вказати на можливості процесу розв'язання системи задач функціонального типу як одного з методів розвитку дивергентного мислення учнів, що є важливою складовою фізичного стилю мислення. Цінність подібних завдань полягає не лише в тому, що їх розв'язання приводить до отримання нової інформації. Воно сприяє ліквідації формалізму в знаннях учнів, подоланню в них інерції мислення, приводить до “суб'єктивного” відкриття. Вирішуючи завдання типу алогізму, учень змушений думати, робити здогадки, здійснювати евристичний вибір, а в цьому – основа інтересу до предмета, оскільки “...навіть учень, що відстає в навчанні,

виявляє інтерес до предмета, якщо йому вдається що-небудь “відкрити” [7]. Вищезазначене вимагає подальших наукових досліджень, пов’язаних із розвитком в учнів дивергентного мислення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К., Видавничий центр “Академія”, 2001. – 576 с.
2. Давидьон А.А. Винахідницькі задачі як засіб розвитку творчих здібностей учнів. – Фізика в школі, 1998. – С. 35-38.
3. Дробчак З.Д. Фундаментальні взаємодії в курсі фізики середньої школи. – Дрогобич: “Вимір”, 2000. – 320 с.
4. Ердниев П.М., Ердниев Б.П. Укрупнение дидактических единиц в обучении математике. Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1975. – 163 с.
5. Зорина Л.Я. Дидактические основы формирования системности знаний старшеклассников. – М.: Педагогика, 1978. – С. 5.
6. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості – К.: Рад. школа, 1989.
7. Ланина И.Я. Формирование познавательных интересов учащихся на уроках физики. – Л., 1977.
8. Обухова Л.Ф., Чурбанова С.М. Развитие дивергентного мышления. – М.: Изд-во МГУ, 1995.
9. Поспелов Н.Н., Поспелов И.Н. Формирование мыслительных операций у старшеклассников.– М.: Педагогика, 1989. – 152 с.
10. Савченко В.І. Розвиток мислення учнів у процесі формування вмінь виконувати орієнтувальні дії // Методика викладання фізики. Випуск 16. – К.: Рад. школа, 1982 – 140 с.
11. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори. Т.2. – К.: Рад. школа, 1983. – 269 с.

УДК 372.881:003.086

Н.П. Ковальчук

ТЕКСТОЦЕНТРИЧНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ПУНКТУАЦІЇ

У статті проаналізовано текстоцентричний підхід вивчення пунктуаційного матеріалу; визначено поняття тексту, його ознаки, особливості; встановлено етапи засвоєння пунктуаційного матеріалу з урахуванням текстоцентричного підходу.

The article focuses on textocentral approach of study of punctuation material is analysed; define notion of text, his signs, the special features; the stages of mastering of punctuation material are set taking into account a textocentral aspect.

Уже традиційно в методиці української мови визначено певні аспекти її навчання: лінгвістичний, педагогічний, психологічний, моральний, естетичний [5: 23]. Разом зі сталими поглядами формуються й нові, викликані змінами в суспільному і духовному житті, зафіксовані у Концепції національної освіти в Україні, Державному освітньому стандарті: народознавчий, етнопедагогічний, соціокультурний, комунікативний, діяльнісно-орієнтований, культурологічний та інші. Одним із найвагоміших у наш час є текстоцентричний підхід, що передбачає формування у школярів умінь і навичок сприймати й відтворювати чужі та будувати власні усні й писемні висловлювання; збагачення словникового запасу учнів і розвиток граматичної будови їх мовлення; засвоєння норм української літературної мови (орфоепічних, морфологічних, синтаксичних, правописних: орфографічних, пунктуаційних) на текстовій основі [6: 261, 265].

Реалізується цей аспект на основі дібраних текстів, що використовуються як дидактичний матеріал мовної і мовленнєвої змістових ліній, а також за допомогою системи

спеціальних орієнтованих завдань, які передбачають опрацювання цих текстів, побудові на їх основі власних висловлювань різних типів і стилів мовлення.

Проблема пунктуації тексту простежується у працях Н.Валгіної, Л.Григорян, А.Ломизова, В.Мельничайка, М.Пентилук, І.Фігуровського та інших. Методичному аспекту пунктуації цілого тексту присвячено кандидатські дисертації В.Конькова, Л.Гогіберідзе. У роботі В.Конькова розглядаються особливості пунктуаційного членування тексту на прикладі публіцистичного стилю [4]. Дослідження Л.Гогіберідзе присвячене методиці навчання пунктуації цілого тексту на уроках мови [3]. Але в українському мовознавстві та лінгводидактиці питання вивчення пунктуації на текстовій основі не стало предметом комплексних наукових досліджень.

Таким чином, актуальність нашого дослідження зумовлюється необхідністю використання текстоцентричного підходу для підвищення пунктуаційної грамотності учнів, нерозробленістю цього питання у методиці навчання рідної мови, складністю впровадження зазначеного підходу в шкільну практику.

Мета нашої розвідки полягає у визначенні шляхів реалізації текстоцентричного аспекту вивчення пунктуації, що має важливе значення для формування сталих пунктуаційних навичок в учнів 5 – 9 класів.

Складність поняття “текст” зумовлюється його багатоаспектністю та міжпредметним характером уживання. Серед великої кількості визначень тексту можна виділити три основні групи: 1) визначення за нелінгвістичним (паралінгвістичним) напрямом, що мають теоретико-інформативний характер (текст є проміжною базою процесу комунікації); 2) визначення, що характеризують текст як суму, сукупність чи велике поєднання фраз; 3) визначення, в яких текст розглядається з точки зору його структурної та смислової єдності.

Наведемо декілька різноаспектних визначень тексту: текст – це письмовий за формою мовний твір, що належить одному учаснику комунікації, завершений і правильно оформлений (Т.Ніколаєва); текст як єдине ціле – це смислова та структурна єдність взаємопов’язаних контактуючих і неконтактуючих речень, що повністю передають на письмі всю намічену автором інформацію (А.Лосєва); текст – це твір, якому притаманна завершеність, об’єктивність у вигляді письмового документа, який літературно оброблений відповідно з типом цього документа, твір, що складається із заголовка і низки особливих одиниць, які поєднані різними типами лексичного, граматичного, логічного, стилістичного зв’язку, що мають певну основу та прагматичну настанову (І.Гальперін, Л.Лушпинська, М.Наумчук та інші).

Незважаючи на всі відмінності цих визначень, у них є спільне: по-перше, текст реалізується у письмовій формі; по-друге, він розглядається як завершений твір; по-третє, текст має власну внутрішню структуру.

Аналізуючи різні визначення тексту, можна виділити такі його риси: віднесеність до позамовної дійсності; смислову закінченість; смислову багатоплановість; комунікативну ціленаправленість; мовне, структурне, композиційне оформлення; певну жанрову приналежність [1: 76].

Безумовно, важливою рисою тексту є його пунктуаційне оформлення. Проблема пунктуації цілого тексту пов’язана передусім із такими граматичними категоріями, як: інформативність, членування, модальність.

Багато дослідників вважає інформативність важливою граматичною категорією тексту. І.Гальперін виділяє два види інформативності: змістово-фактуальну і змістово-концептуальну [2: 526]. Змістово-фактуальна інформативність поєднує низку форм комунікації: опис подій, розповідь, повідомлення, роздуми автора, портрети персонажів, діалоги. Змістово-концептуальна інформативність виявляється в тому, що основна ідея автора виражена опосередковано, через змістово-факультативну інформативність [2: 526-527]. Змістово-концептуальна інформативність має різні форми своєї мисленнєвої реалізації.

І.Гальперін визначає пунктуацію як одну із форм реалізації змістово-концептуальної інформативності.

Пунктуаційна організація структурно-синтаксичних одиниць у тексті – один із найбільш розповсюджених способів внесення до тексту змістово-концептуальної інформації. Виявляється це через такі важливі категорії тексту, як: членування і модальність.

Членування має подвійний характер: окремо подати читачеві частини тексту для того, щоб полегшити сприйняття повідомлення, і для того, щоб автор з'ясував характер часового, просторового, образного, логічного та іншого зв'язку частин повідомлення. У першому випадку відчувається прагматична основа членування, в другому – суб'єктивно-пізнавальна.

У лінгвістичній літературі неодноразово підкреслювалось, що пунктуація неоднакова для текстів різної функціонально-стильової приналежності. Наприклад, пунктуація наукової літератури стандартизована і не має індивідуальної осмисленості. Переважають знаки, що членують текст на окремі речення. Майже не зустрічаються розділові знаки, які зазвичай пов'язані з індивідуально авторською манерою викладу матеріалу. У текстах офіційно-ділового стилю пунктуація стандартна і проста. Дослідники зазначають чіткість, логічність побудови й оформлення думки. У прямому зв'язку з цим знаходяться ті технічно-пунктуаційні правила, які є специфікою пунктуаційної системи ділової літератури [3]. Тобто пунктуаційне оформлення виступає показником стильової приналежності тексту.

Членування тексту як лінгвістична ознака в методиці виявляється завдяки структурно-комунікативному аналізу: складанню плану готового тексту, визначенні тем і мікротем, засобів їх поєднання, а також у плануванні майбутнього власного висловлювання. Модальність як ознака тексту дає можливість визначати об'єктивно-модальну картину дійсності, відображену в тексті. Інформаційне наповнення дозволяє реалізувати виховні, розвивальні, пізнавальні та дидактичні завдання уроку. В методичному аспекті це смисловий аналіз тексту, визначення теми, головної думки, авторської позиції, формування так званих інформаційно змістових умінь.

Тому ми пропонуємо на уроках вивчення пунктуаційних тем використовувати тексти різних стилів із метою збагачення учнів загальнолюдськими і духовними цінностями, ознайомлення з моральними нормами, історичними мовними фактами та інше, що стає актуальним у наш час. Водночас пунктуаційні поняття повинні засвоюватися учнями на основі тексту не періодично (на конкретно визначених програмою уроках), а з поступовим розширенням і поглибленням матеріалу, що відповідає психологічній теорії поетапного формування розумових дій: *перший етап* – робота над правилом; *другий етап* – застосування теоретичного матеріалу на практиці; *третій етап* – повторення вивченого пунктуаційного матеріалу; *четвертий етап* – закріплення знань; *п'ятий етап* – контроль знань. Такий зміст роботи над пунктуацією зумовлений завданням – навчити дітей самостійно використовувати правила вживання розділових знаків на письмі та дотримуватися відповідної інтонації у процесі спілкування.

Тому підґрунтям вивчення пунктуації на текстовій основі виступає комплексний аналіз готового висловлювання чи добір текстів, який дозволяє поєднувати змістові, структурні, мовні (пунктуаційні) та мовленнєво-комунікативні завдання. Пропонуємо узагальнену систему завдань, яка може використовуватися під час опрацювання пунктуаційних тем у 5 – 9 класах. Формулювання завдань та їх кількість може варіюватися залежно від вікових особливостей та програмового матеріалу: 1. Прослухати (прочитати) текст, про що в ньому розповідається, довести, що це текст. 2. На вашу думку, в якій ситуації він був би доречний (до кого звертається автор і що хоче сказати). Яка основна думка тексту? Що допомагає визначити її? 3. Дібрати заголовок тексту, врахувавши в назві основну думку висловлювання. 4. Визначити стиль та тип мовлення. Довести свою думку. 5. З'ясувати засоби зв'язку речень у тексті. 6. Прочитати текст, враховуючи правильність інтонування. Чи допомагає воно авторові висловити думку? Укласти партитуру. 7. Звернути увагу на пунктуаційне оформлення тексту. Виконати пунктуаційний аналіз речень. Розставити розділові знаки. Доповнити речення. Замінити одні речення іншими.

Система різнотипних уроків дає змогу засвоїти пунктуаційні поняття, необхідні для подальшого застосування в усному і писемному мовленні на текстовій основі. Під час вибору типу уроку потрібно враховувати етапи засвоєння пунктуаційного матеріалу з урахуванням текстоцентричного аспекту: аналітичний (вивчення теоретичного синтаксично-пунктуаційного матеріалу на основі готового тексту), аналітико-синтетичний (закріплення теоретичного матеріалу), аналітико-синтетичний (конкретизуючий) (формування пунктуаційних умінь, застосування знань у стандартних ситуаціях), продуктивно-творчий (формування вмінь уживання розділових знаків у змінених, нестандартних умовах, власних висловлюваннях), узагальнювальний (узагальнення і систематизація знань), контрольний (контроль та корекція знань, умінь і навичок) (див. табл.).

Етапи роботи над формуванням у школярів пунктуаційних умінь і навичок на текстовій основі

Назва	Мета пунктуаційної роботи	Основний зміст	Методи, прийоми, засоби навчання
1-й етап – аналітичний	Вивчення теоретичного синтаксично-пунктуаційного матеріалу	Робота над правилом, спостереження за мовними явищами	На основі готових текстів: усний виклад учителем матеріалу, аналіз лінгвістичних казок, текстів наукового та художнього стилів, робота з таблицями і схемами, віршованою формою правил
2-й етап – аналітико-синтетичний	Закріплення теоретичного матеріалу	Первинне застосування правила на практиці	Добір власних прикладів для ілюстрації, розв'язання проблемних завдань, озвучування таблиць (відповіді у формі монологу), складання опорних конспектів, підготовка власних висловлювань на лінгвістичну тему, визначення вживання розділових знаків у текстах та їх пояснення чи коментування
3-й етап – аналітико-синтетичний (конкретизуючий)	Формування пунктуаційних умінь, застосування знань у стандартних ситуаціях	Виконання тренувальних вправ	Аналіз текстів різних стилів, частковий пунктуаційний розбір; навчальні диктанти (пояснювальний, вибіркового, розподільний, з кодуванням, графічний, вільний); лінгвістичні ігри, робота із сигнальними картками
4-й етап – продуктивно-творчий	Формування вмінь уживати розділові знаки у змінених, нестандартних умовах, власних висловлюваннях	Виконання конструктивних, трансформаційних, граматико-стилістичних, творчих вправ	Складання речень за схемами та комунікативним завданням; скорочення і розширення (доповнення), перебудова текстів; лінгвістичний та стилістичний експеримент, творчі диктанти; редагування тексту; рольові ігри, розв'язування ситуативних завдань, складання лінгвістичних казок
5-й етап – узагальнювальний	Узагальнення і систематизація знань	Узагальнення і систематизація вивченого матеріалу	Самостійне складання авторських лінгвістичних казок; повний пунктуаційний аналіз текстів; конкурси на краще формулювання правила, рольові ігри
6-й етап – контрольний	Контроль і корекція знань, умінь і навичок	Організація зворотнього зв'язку, тематична атестація	Повний пунктуаційний аналіз текстів; написання диктантів, робота з диференційованими (індивідуальними) завданнями на картках, термінологічні диктанти

Отже, вивчення української пунктуації за текстоцентричним аспектом враховує методичну систему роботи з окремими текстами: від комплексного аналізу готового чи створеного тексту до побудови власних висловлювань різних типів і стилів мовлення на різних уроках вивчення пунктуації. Саме тому текстоцентричний підхід до вивчення української пунктуації потребує більш детального висвітлення в наступних публікаціях.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бухбиндер В.А. О целосности и структуре текста // Вопросы языкознания. – 1975. – № 6. – С. 73 – 86.
2. Гальперин И.Р. Грамматические категории текста (опыт обобщения) // Известия АН СССР. Серия литературы и языка. – 1977. – Т. 36. – С. 522 – 532.
3. Гогиберидзе Л.М. Обучение пунктуации связного текста на уроках русского языка: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / МГПИ им. В.И. Ленина. – М., 1989. – 16 с.
4. Коньков В.И. Пунктуационное членение публицистического текста: Автореф. дис. ... канд. филол. наук / ЛГУ им. А.А. Жданова. – Л., 1983. – 17 с.
5. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / За редакцією М.І. Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2004. – 400 с.
6. Українська мова. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 5 – 12 класи. – К.: Перун, 2005. – 176 с.

УДК 37.016:81'373

Н.В. Котух

РОЛЬ АСОЦІАТИВНИХ ЗАВДАНЬ У ВИВЧЕННІ ЛЕКСИКОЛОГІЇ

У статті розглянуто асоціативне мислення у контексті системної організації лексики, проаналізовано можливість використання асоціативних зв'язків між словами як психологічної основи навчання мови.

Associative thinking in the context of systematic organization of lexics is considered and possibility of using associative links between words as a psychological basics of studing a language is analyzed in the article.

Комунікативний принцип у навчанні мови передбачає її засвоєння як функціональної системи, пов'язаної з екстралінгвістичною дійсністю, компетенцією існування, досвідом і мовленнєвою практикою учнів. Тісний взаємозв'язок системи мови і комунікативних настанов доцільним вбачається зокрема в процесі опанування лексики, оскільки чітка мовленнєва перспектива вмотивовує необхідність оволодіння словником.

Технологія реалізації комунікативної функції лексичних одиниць ґрунтується на загальних закономірностях та лінгводидактичних принципах засвоєння мови, основними з яких є взаємозв'язок між лінгвістичною теорією і мовленнєвою практикою, залежність результатів навчання від потенціалу мовленнєвого середовища, випереджаючий розвиток усного мовлення.

Лінгвістичні засади шкільного курсу лексики – комплекс вихідних позицій лексикології як розділу мовознавства, що досліджує словниковий склад мови. Ключовою ідеєю методики лексики є вчення про лексику як систему співвідносних і взаємопов'язаних фактів, а лексикологію як науку не про окремі слова, а про лексичну систему мови в цілому (Беляєв О.М., Дорошенко С.І., Марченко Л.М., Мельничайко В.Я., Олійник І.С., Пентилюк М.І., Передрій Г.Р., Смолянінова Г.М., Усатенко Г.П. та ін.). Згідно з вищезазначеним у лексикології слово вивчається в аспектах смислового значення, місця в загальній системі лексики, походження, продуктивності використання, сфери застосування в процесі спілкування, експресивно-стилістичного характеру. Невід'ємною складовою

вивчення лексики є засвоєння учнями наукових відомостей з лексикології, передбачених шкільною програмою, зокрема ознайомлення зі словом як лексичною одиницею, значенням слова (прямим і переносним), багатозначністю, омонімами, синонімами, антонімами, лексичними шарами української мови з погляду походження і продуктивності використання (спільнослов'янські, власне українські, запозичені слова, неологізми, архаїзми), з погляду функціонування в мовленні (загальноживана лексика, професіоналізми, діалектизми) [1; 2]. Поняття “системні відношення в лексиці” в школі не тлумачиться, однак структура курсу рідної мови вимагає практичного його засвоєння, що увиразнено ілюструє перелік лексикологічних понять, основоположним серед яких є термін “лексичне значення” – зміст слова, співвіднесеність з певним позамовним фактом (предметом, якістю, процесом, явищем) дійсності. Працювати над лексичним значенням слова найдоцільніше в контексті, можливості якого необхідно вичерпати повністю, перш ніж звернутись до словника. Ознайомлення з новою одиницею номінації чи актуалізація відомого слова передбачає комплексне використання засобів семантизації: контекст, визначення, переклад, наочність, добір синонімів і антонімів, аналіз слова за будовою тощо.

Безумовно, тлумачення й розуміння значення слова – важлива складова мовленнєвого розвитку. Проте у слововживанні суттєвим є не стільки значення окремого слова, скільки усвідомлене встановлення його зв'язків з іншими лексемами. Відтворювати стійкі та продукувати вільні словосполучення, класифікувати предметну дійсність, зафіксовану в слові, характеризувати зміст понять на основі власних уявлень й адекватного лексику дозволяє асоціативне мислення, розгляд якого став метою даної публікації.

Асоціації – взаємозв'язки між окремими думками, почуттями, подіями, людьми, що їх уособлюють, фактами й ознаками. Кожне слово викликає в нашій уяві образ, картину, позитивну чи негативну згадку про певні обставини. Асоціативне мислення, за О.О. Леонтьєвим [3], базується на семантичній спорідненості одиниць номінації (як вона відчувається людиною), а також закономірності сполучуваності слів у мові та мовленні.

Звернутися до асоціативної методики у вивченні лексики за комунікативним підходом спонукає припущення, що структура висловлювання детермінована асоціативними зв'язками між словом-стимулом і словом-реакцією, що існують в свідомості мовця в момент продукування висловлювання. Покликаючись на практику асоціативних експериментів, результати яких відображено в словнику асоціативних норм російської мови [3], можемо стверджувати про залежність асоціацій не лише від лінгвістичних факторів, а й від позамовних чинників (статі, віку, освіти, професії, індивідуального досвіду тощо).

Виокремлення в рамках асоціативного експерименту двох різновидів – вільного і спрямованого – є підставою для окреслення завдань, обумовлених їх специфікою. Вільні асоціації можуть передбачати реєстрацію лише першого слова (асоціативний диктант, асоціативний кросворд), ланцюжка відповідей, обмежених часом або з невизначеною тривалістю виконання завдання з метою створення максимального асоціативного поля. Особливості спрямованих завдань регулюють свободу асоціацій цільовими настановами. Прийом контрастного асоціювання орієнтує на добір антонімів, асоціативні зв'язки слів близьких за значенням уможливають синонімію; на збагачення, уточнення, активізацію словника розраховані тактильні, візуальні, фонічні, смакові асоціації; актуалізують знання наукової термінології та правил асоціації-визначення та асоціації-прикладу, пов'язані зі словом-стимулом.

Важливо зауважити, що слова, об'єднані асоціативними зв'язками, пов'язані з певними ситуаціями використання. Тому слово-стимул можна кваліфікувати не лише як вербальну, а й як соціальну асоціацію, що співвідносна зі змістом мовлення. Останнє судження пояснює необхідність систематизації знань учнів про навколишній світ шляхом тематичної організації лексики. Не випадково в основу словникової роботи покладено тематичний принцип як засіб упорядкування словесних асоціацій.

Тематична спільність і співвіднесеність слова з ситуацією використання забезпечують чіткість формування лексичних навичок за тривірневою структурою: форма, значення,

призначення. Провідним компонентом асоціативної пам'яті є саме призначення, функція слова, вмотивована його формою і значенням. Отже, поряд із семантизацією, яку здійснює вчитель, варто спонукати учнів до активної мисленнєво-мовленнєвої діяльності, спрямованої на пошук слова-реакції на слово-стимул. Двобічний підхід до лексичної одиниці сприяє засвоєнню як об'єктивних знань про слово, так і накопиченню суб'єктивних вражень, що потребує їх осмислення й лексичного оформлення.

Спираючись на викладену вище структуру лексичних навичок, розглянемо механізм їх функціонування в єдності, взаємозв'язку й взаємозумовленості компонентів:

- співвіднесеність звукового або графічного образу слова з лексичним значенням;
- співвіднесеність слухових і мовленнєвих відбитків слова із зоровим образом предмета (прямо або опосередковано), що є свідченням функціонування слова на основі уявлення;
- асоціативні зв'язки з іншими словами;
- зв'язки слів, що утворюють його смислову будову;
- співвіднесеність слова з ситуацією використання;
- використання слова в мінімальному контексті на основі смислової узгодженості й відповідно до граматичних норм.

Встановлення асоціативних зв'язків передбачає колективні та індивідуальні види роботи. Перевагою колективного розуму є засвоєння типових асоціацій (метафор, епітетів, порівнянь). Відомості, отримані вчителем про асоціативні поля школярів, дозволяють виявити стереотипи мислення, спричинені спільністю асоціацій і закономірностями функціонування мови. Увага до окремих думок сприяє розвитку творчого мислення, виникненню оригінальних, яскравих авторських асоціацій.

Вважаємо за необхідне наголосити, що детерміновані системою мови парадигматичні й синтагматичні зв'язки між лексичними одиницями теж спираються на асоціативну природу мислення, що забезпечує здатність сприйняття слова у сукупності його зв'язків з іншими.

Ф. де Соссюр, який уперше виділив ці два мовні аспекти, називав парадигматичний аспект асоціативним [4: 458]. Слово в лексичній системі не існує ізольовано. Його значення визначається мовцем через наявні в свідомості парадигматичні та синтагматичні зв'язки, які є відображенням системності об'єктивного світу, відтвореного в лексиці. У пам'яті мовців парадигма структурних елементів лексичної системи ґрунтується на спільності чи протилежності їх значень, що позначається на змісті навчальних настанов. Парадигматичні зв'язки є основою тренувальних вправ на добір синонімів (відношення смислової подібності), антонімів (відношення смислового протиставлення), завдань, спрямованих на встановлення гіперо-гіпонімічних (родо-видових) відношень на основі співвідношення таких характеристик, як загальне і особливе, ціле і частина, множина і елемент. Найбільшими парадигматичними об'єднаннями є лексико-семантичні групи, які структурують і об'єднують лексичну систему. Стійкість парадигматики і синтагматики виключає фіксацію випадкових асоціацій, закріплюючи функціонування унормованих зв'язків в мові та мовленні. Якщо спільність або відмінність ознак дозволяють групувати лексичні одиниці при встановленні парадигматичних зв'язків, то синтагматичні відношення передбачають поєднання, послідовність, співіснування, сполучуваність слів, лексичні комбінації в реальному потоці мовлення і в тексті.

Вивчення лексики в школі має на меті збагачення активного словника учнів, розвиток зв'язного мовлення, вироблення навичок свідомого оволодіння новими словами, уточнення значення і сфери вживання відомих слів, забезпечення граматично правильного й комунікативно виправданого мовлення. Слово як носій і джерело інформації лінгвістичного, психологічного, соціально-психологічного характеру детермінує розгалужену систему асоціативних зв'язків, комплексне урахування яких є запорукою системного розуміння лексики й вільного використання засобів мови відповідно до змісту й мети висловлювання. Зазначене вказує на необхідність пошуку оптимальних шляхів використання асоціативних завдань при вивченні лексикології.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Методика вивчення української мови в школі / О.М. Беляєв, В.Я. Мельничайко, М.І. Пентилюк та ін. – К.: Радянська школа, 1987. – 246 с.
2. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах / За ред. М.І. Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2000. – 264 с.
3. Словарь ассоциативных норм русского языка / Под ред. А.А. Леонтьева. – М., 1977.
4. Українська мова: Енциклопедія / Редкол. Русанівський В.М., Тараненко О.О., М.П. Зяблюк. – К.: Вид-во “Українська енциклопедія” ім. М.П. Бажана, 2004. – 824 с.

УДК 37.035.6

Л.І. Мамчур

ОСНОВНІ КАТЕГОРІЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

У статті подано характеристику основних категорій комунікативної взаємодії людей, визначено їх роль в успішному спілкуванні та обґрунтовано можливість вивчення в шкільному курсі української мови.

The article contains the description of main categories of communicative interaction of people, the marking of their role for successful relation and possibility of studying Ukrainian language in school course.

Комунікування особистостей у суспільстві відбувається за допомогою природної людської мови в поєднанні з позамовними чинниками, яка реалізується через мовний код, що є предметом дослідження міжособистісного спілкування. Вчені доводять, що людина виявляє себе як особистість, як носій неповторних когнітивних, психічних і соціальних якостей лише у спілкуванні, тобто у комунікативній взаємодії. Результативність і успішність комунікації, досягнення мети і поставлених цілей комунікантом та комунікатом залежить від правильної, точної, доречної організації мовного коду.

Традиційне визначення основних одиниць і категорій мови не в повній мірі відображає комунікативні, соціальні і культурні її аспекти, адже мова, на думку прибічників сосюрівського вчення, є статична. У процесі функціонально-комунікативного аналізу класичні концепції не спроможні описати ті структурні характеристики мови, що вказують на розгортання комунікативної ситуації в часі. До основних категорій мови у комунікації сучасні науковці відносять: дискурс, мовленнєвий жанр і мовленнєвий акт.

Мовленнева комунікація розглядається як дискурсивне мовлення, що стало об'єктом наукових шукань лінгвістів, психолінгвістів, лінгводидактів (Н.Арутюнова, Ф.Бацевич, М.Бахтін, Є.Бенвеніст, І.Гальперін, М.Макаров, В.Мельничайко, О.Леонтьєв, Л.Лосєва, М.Пентилюк, О.Селіванова та ін.).

Мета статті – охарактеризувати основні категорії комунікативної взаємодії людей, визначити їх роль в успішному спілкуванні; обґрунтувати можливість їх вивчення у шкільному курсі рідної (української) мови.

Для найбільш повного відображення сутності мовного спілкування вчені послуговуються категоріями – дискурс, мовленнєвий жанр і мовленнєвий акт, що перебувають в ієрархічній взаємодії.

Дискурс – текст, реалізований у конкретній мовленнєвій ситуації.

↑
Мовленнєвий жанр – спосіб організації та побудови мовлення в конкретній ситуації спілкування.

↑
Мовленнєвий акт – цілеспрямована мовленнева дія в межах прагматичної ситуації.

Поняття дискурс тісно пов'язане з поняттям тексту. Дискурс – це комунікативне явище, яке, включаючи соціальний, культурний, психологічний тип контексту та специфіку національної діяльності комунікантів, є об'єктом не тільки лінгвістики, психолінгвістики, лінгводидактики, а й етнографії, семіотики, етнометодології, соціолінгвістики, культурології та інших наук. Для методики навчання рідної мови він важливий тим, що забезпечує процес і результат спілкування.

Дискурс – це будь-яке висловлювання, що передбачає мовця і слухача та намір першого певним чином впливати на другого. Дискурс – це “мовлення що привласнюється мовцем” [5: 276]. Такий дискурс не можна розглядати поза комунікативною ситуацією, у якій він здійснюється. Дискурсивний текст містить “життєвий текст” у його діяльнісному сенсі на тлі тих подій, що в ньому розвиваються, або як мовлення, розраховане на соціальний вплив. За Ю.Сорокіним, дискурс – це вияв мови як соціально-психічної системи у вигляді емпіричного знака – тексту (тобто реалізація тексту в “живому мовленні”) й водночас об'єкт досліджень, спрямованих на створення теорії застосування (використання) мови. Вчений вважає, що в реальному мовленнєвому спілкуванні носії мови використовують дискурси, а не тексти [10: 34].

Дискурс як складне поєднання мовного і позамовного є центральним моментом мовного існування людини, він відображає обставини, в яких існує. До таких обставин Ф.Бацевич відносить:

- комунікативні наміри автора;
- взаємостосунки автора і адресата;
- різноманітні значущі і випадкові умови;
- спільні ідеологічні ознаки, соціальний “клімат” епохи загалом і того конкретного середовища та конкретних особистостей, котрим прямо або опосередковано адресовано повідомлення;
- жанрові і стилістичні особливості повідомлення і тієї комунікативної ситуації, в яку воно включене;
- велика кількість асоціацій з попереднім досвідом, які потрапили у сферу даної мовної дії [3: 27].

Дискурс (франц. *discourse* – мовлення) – тип комунікативної діяльності, інтерактивне явище, мовленнєвий потік, що має різні форми вияву (усну, писемну, паралінгвальну) і відбувається в межах конкретного каналу спілкування, регулюється стратегіями і тактиками учасників [4: 322]. Узагальнене сучасне розуміння дискурсу можна сформулювати так: дискурс – це зв'язний текст у сукупності з прагматичними, соціокультурними, психологічними та іншими чинниками, текст, узятий в аспекті тих подій, які в ньому відображені; це мовлення, що розглядається як цілеспрямована соціальна дія, як компонент, що бере участь у взаємодії людей і механізмів їхньої свідомості (когнітивних процесах).

Велике значення для вивчення дискурсів та опанування ними є створення їх типології. Російський мовознавець О. Баранов в основу класифікації дискурсів покладає різноманітність сфер особистісного спілкування і діяльності [1]. Німецький учений-філософ Ю. Габермас основним критерієм диференціації дискурсів визначає міжособистісний зв'язок, комунікативну взаємодію учасників мовного спілкування. На думку сучасного українського лінгвіста Ф. Бацевича, “основним критерієм типології дискурсів можна обрати складові комунікативного акту” [3: 29]. За співвіднесеністю явищ об'єктивної дійсності із змістом повідомлення вчений поділяє дискурси на:

- фреймінгові – відображають реальний світ і передають уявне чи фантастичне;
- рефреймінгові – виводять певні явища за межі лексем, що характерні для певної етнічної мови (психотерапевтичні розмови);
- перформативні – змінюють предмети і явища реального буття.

Формування комунікативних умінь (і в майбутньому навичок) відбувається впродовж виконання певних мовних і мовленнєвих вправ з урахуванням ситуації комунікації, а також із вивченням типології дискурсів як реалізованих текстів.

Одним із критеріїв у диференціації дискурсів сучасні вчені називають комунікативний контакт між адресантом і адресатом. На нашу думку, вивчення такої класифікації є доречним у школі, адже це дало б змогу опанувати мову як засіб комунікації, що виявляється у дискурсивно-текстовій діяльності. Частковий аналіз дискурсів (без визначення терміна) здійснюється у шкільній практиці, але йому мало приділяється увага.

Враховуючи канали комунікації, виділяють такі типи дискурсів:

- усний, писемний (друкований, писаний), комбінований;
- зоровий, слуховий, комбінований;
- теледискурс, радіодискурс, інтернетдискурс тощо.

На основі міжособистісних стосунків дискурси поділяють на зовнішні (спілкування з людьми чи тваринами) та внутрішні (спілкування з внутрішнім “Я”).

Дискурси класифікують також на типології зв'язків між комунікатом і комунікантом за спрямованістю на процес або результат спілкування; за емоційно-експресивністю; за мірою офіційності, серйозності, ієрархічності стосунків тощо.

Навчання рідної мови у сучасній школі повинно бути направлене на формування і розвиток особистості, яка має володіти певним, найпоширенішим у суспільстві, комплексом типів дискурсів, які відображають варіанти комунікативної поведінки людей. Кодом у мовленнєвій комунікації має стати саме літературна етнічна мова, а не її різновид (діалект, сленг, аргі тощо).

Поняття “мовленнєвий жанр” у сучасній лінгвістиці вчені пояснюють по-різному, його розглядають як стилістичне явище і як тип висловлювання, як комунікативне явище і як вербальне оформлення.

Російський вчений М.Бахтін визначив основні ідеї щодо поняття “мовленнєвий жанр”. На його думку, людське мовлення в типових ситуаціях втілюється в певні готові форми мовленнєвих жанрів, які “дані нам, як рідна мова” і є певною мірою “безособистісні” [2]. Мовленнєві жанри організовують наше мовлення практично так, як його організовують граматичні форми. Вони мають певні характерні ознаки (комунікативну мету, концепцію адресата й адресанта, обсяг тощо).

За С. Бенвенистом, мовленнєвий жанр – це тематично, композиційно і стилістично усталені типи повідомлень – носіїв мовленнєвих актів, об'єднаних метою спілкування, задумом мовця з урахуванням особистості адресата, контексту і ситуації спілкування [4: 160]. Мовленнєвий жанр є складовою дискурсу і його найважливішою категорією, оскільки об'єднує інтенції (лат. *intentio* – устремління, бажання) учасників спілкування в дискурсі, тематику їх розмов, особливості організації одиниць мовного коду.

Мовленнєві жанри сучасні вчені класифікують за різними критеріями і виділяють такі їх типи:

- первинний (безпосереднє мовленнєве спілкування) і вторинний (тематичне й організоване спілкування);
- усний (тип первинного МЖ) і писемний (із використанням писемного семіотичного мовного коду);
- простий (первинний МЖ – привітання, питання-відповідь) і складний (включає декілька первинних МЖ);
- фактичний (підтримання спілкування), імперативний (спонукання до певної дії адресата), інформативний (повідомлення певної інформації), комплексний (складається із декількох типів МЖ).

У мовленнєвому жанрі втілюються людські і соціально-психологічні, часові обставини спілкування. Мовленнєвий жанр – це категорія комунікативної взаємодії, яка об'єднує найзагальніші комунікативні наміри учасників спілкування, всі складові і чинники мовленнєвої діяльності особистостей. Мовленнєвий жанр складається із певної кількості

мовленнєвих актів учасників комунікації, в яких проявляються комунікативні наміри адресата й адресанта.

Доречність ознайомлення і вивчення учнями мовленнєвих жанрів беззаперечно, адже вони є ніби проміжною ланкою між дискурсом (реалізованим текстом) та мовленнєвими актами мовця (сукупностями прийомів ведення мовленнєвих дій).

У яких би умовах не здійснювалася мовленнєва комунікація, з допомогою яких би засобів вона передавалася, яка б кількість осіб брала участь у спілкуванні, в основі лежить одна схема або модель. Складовими цієї моделі є:

1) відправник інформації (адресант) – той, хто говорить або пише;

2) отримувач інформації (адресат) – той, хто читає або слухає;

3) повідомлення (текст в усній чи писемній формі) – невід’ємна частина моделі, оскільки без обміну інформацією не може бути мовленнєвої комунікації. Окрема мовленнєва дія (фрагмент комунікації) називається комунікативним актом [12: 14]. Схематично окремий комунікативний акт у процесі мовленнєвої комунікації можна передати так:



У рамках мовленнєвого (комунікативного – Л.М.) акту відправник інформації, маючи мотив висловлювання, будує його у внутрішньому мовленні, а при творенні зовнішнього мовлення кодує у звуки. Одержувач, сприймаючи сигнал, що поступив, декодує його і розуміє зміст сказаного.

Отже, мовленнєвий акт – це явище, яке перетворює мовне висловлювання в носія комунікативного смислу і є елементарною складовою спілкування. Основи теорії мовленнєвих актів були закладені у середині ХХ ст. Дж. Остіном і розвивалися у дослідженнях Дж. Серля, А.Вежицької, О.Селіванової та ін [6; 8; 5; 7].

Спілкування людей, безперечно, відбувається в межах комунікативного акту, складовими якого є учасники комунікації (адресант і адресат) як носії соціальних ролей, психічних та психологічних рис, духовних й естетичних ідеалів, когнітивних особливостей. Усе частіше вчені висловлюють думку про те, що мінімальною одиницею спілкування є не речення і навіть не висловлювання, а певні види актів: констатація, запитання, наказ, опис, пояснення, вибачення, подяка, привітання тощо. Дж. Серль виділив на основі ілюкативної мети (комунікативної спрямованості висловлювання) адресанта й ментального стану адресата типи мовленнєвих актів і докладно охарактеризував прямі та непрямі мовленнєві акти, зосередивши увагу на способах їх втілення [8].

Ф.Бацевич визначає мовленнєвий акт як цілеспрямовану мовленнєву дію, що здійснюється згідно з принципами і правилами мовленнєвої поведінки, прийнятими в конкретному суспільстві; мінімальну одиницю нормативної соціомовленнєвої поведінки, що розглядається в межах прагматичної ситуації [3].

Мовленнєві акти завжди співвіднесені з особою мовця, їх послідовність утворює дискурс. Основними ознаками мовленнєвого акту є цілеспрямованість, загальноприйнятність у межах певного мовного середовища, умисність. Мовленнєвий акт як комунікативна дія мовця, комунікативна дія адресата і комунікативна ситуація є складовими комунікативного акту.

Формування мовної особистості у шкільній системі освіти, розвиток комунікативних умінь учнів доречно було б здійснювати на основі не тільки характеристики мовленнєвої ситуації, а й вивчення побудови ними правильного і доречного мовленнєвого акту як складового дискурсу.

Безперечно, ознайомлення вчителів та учнів загальноосвітньої школи з новою лінгвістичною, лінгводидактичною термінологією потребує перегляду змісту й методики навчання мови, які забезпечили б засвоєння, формування і розвиток комунікативної

компетентності учнів. На нашу думку, таке ознайомлення слід розпочинати із вивчення спецкурсів комунікативної лінгвістики, лінгвістичної генології, основ мовної комунікації, комунікативної девіатології на філологічних факультетах педагогічних університетів, під час професійної перепідготовки вчителів української мови.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Баранов А.Г. Функционально-практическая концепция текста. – Ростов-на-Дону, 1993.
2. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров // М.М.Бахтин. Эстетика словесного творчества. – М., 1986.
3. Бацевич Ф.С. Вступ до лінгвістичної генології: Навчальний посібник. – К.: Видавничий центр “Академія”, 2006. – 248 с.
4. Бенвенист Е. Общая лингвистика. – Москва, 1974. – 185 с.
5. Вежбицкая А. Речевые жанры // Жанры речи. – Саратов, 1997. – С. 99-111.
6. Остин Дж. Л. Слово как действие // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 17. Теории речевых актов. – М., 1986. – С. 22-140.
7. Селиванова Е.О. Основы лингвистической теории текста и коммуникации: Монографическое учебное пособие. – К.: ЦУЛ, Фитоцентр, 2002. – 336 с.
8. Серль Дж. Р. Что такое речевой акт // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 17. Теории речевых актов. – М., 1986. – С. 151-169.
9. Словник-довідник з української лінгводидактики / За ред. М.Пентиліук. – К., 2003.
10. Сорокин Ф. Психолінгвістическіе аспекты изучения текста. – Москва, 1985.
11. Українська мова. Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів / За ред. С.Я.Єрмоленко. – К.: Либідь, 2001. – 224 с.
12. Гойхман О.Я., Надина Т.М. Речевая коммуникация: Ученик. – М.: ИНФРА-М, 2007. – 272 с.

УДК 37.046.16:811.161.1+81'373

О.І. Милостива

РОЛЬ ОНОМАСТИЧНИХ ОДИНИЦЬ У ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОМУ РОЗВИТКУ УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

У статті запропоновано шляхи формування мовленнєвої культури учнів середньої школи. Робота над основними видами мовленнєвої діяльності передбачає вирішення цілого комплексу теоретичних і практичних проблем, що є необхідною умовою удосконалення мовної культури.

The head-line article proposed the ways of speech culture of pupils of secondary school pupils in the article is “The role of Onomastic Units in the Cultural Development of pupils of the secondary school”. The work on the basic kinds of speech activities for the solving of the whole complex of theoretical and practical problems, which is a necessary condition for the speech culture improvement.

У формуванні мислячої, діяльної, творчої особистості мові належить визначальна роль, і тому дуже важливою є розробка концепції навчання гуманітарним дисциплінам у середній школі.

Функціональні особливості ономастичних одиниць виявлені й описані в роботах А.Суперанської, В.Ніконова, В.Ташицького, Т.Ісаєва, Ю.Карпенка та ін.

Основна мета вивчення мови (як державної – української, так і рідної – російської) складається у формуванні особистості, що володіє вміннями й навичками використання мовних засобів при аудіюванні, читанні, говорінні, письмі у різних стилях, формах і типах мови.

Комунікативна спрямованість учнів середньої школи ґрунтується на системних знаннях з мови, засвоєних у функціональному аспекті, і на відповідних практичних уміннях і

навичках, а також на загальнокультурному розвитку учнів – естетичному, інтелектуальному, патріотичному, світоглядному, етичному.

Мета даної статті – визначити роль ономастичних одиниць у процесі формування лексичних навичок та у загальнокультурному розвитку учнів середньої школи.

Результати педагогічного експерименту, який проводився на базі шкіл №28, №30, №44 м. Херсона, показують, що в процесі роботи в практиці навчання не створюються сприятливі умови для формування лексичних навичок учнів середньої школи в процесі роботи над видами мовленнєвої діяльності.

Таким чином, актуальність статті визначається завданнями, спрямованими на ознайомлення учнів із іменами власними, що сприяє посиленню комунікативної спрямованості учнів з особливим класом мовних одиниць на уроках з розвитку мови.

Власні імена – слова особливі, що вживаються в особливій сфері й в особливій функції. Вони можуть бути по-справжньому сприйняті й зрозумілі лише в співвіднесеності з тими суб'єктами або об'єктами, які вони називають. Для сприйняття загальних імен така чітка конкретизація не потрібна. Власні імена більше, ніж імена загальні, залежать від екстралінгвістичних факторів, у зв'язку із чим регулюються не цілком законами мови, але й деякими соціальними, юридичними та історичними закономірностями. Обслуговуючи одночасно мову з її нормами та суспільство з його смаками, власні імена входять і не входять у словниковий склад мови, підкоряються й не підкоряються його законам.

Ономастичні одиниці привертали увагу вчених віддавна. Історію їхнього виникнення, значення, зміст, зв'язок з історією суспільства, зі світоглядом і віруваннями людей, з навколишньою природою, а також метаморфози, що відбувалися з ними протягом різних епох, вивчали й вивчають представники самих різних наукових дисциплін – історії, географії, літературознавства, етнографії, психології. Але в першу чергу власні імена стають об'єктом пильної уваги лінгвістів, мовознавців. Будь-яке найменування, будь-яке власне ім'я (незалежно до якого об'єкта живої й неживої природи воно відноситься – до людини, тварини, озера, селища, книги, океанського лайнеру й т.п.) – це слово, і як слово воно входить у систему мови, утворюється за законами мови, за певними законами реалізується в мовленні та піддається можливим змінам надалі.

Власне ім'я дозволяє відрізнити окремий одиничний предмет (явище, подія) від безлічі подібних йому. У цьому його головна функція. Тому власні імена, з погляду граматики, що являються іменниками, протиставляються в російській мові (як й в інших мовних системах) шару іменників загальних, які мають іншу сутність, являють собою узагальнену назву однорідних предметів.

Об'єкти, яким людське суспільство надає власні імена, дуже різноманітні. У ролі таких об'єктів виступають насамперед самі люди, а також різні природні й штучні елементи географічного середовища, космічні тіла, магазини, кінотеатри, кораблі й ін. Тому перед сучасною ономастикою стоять завдання розкрити закономірності в області власних імен всіх видів, установити основні принципи номінації, що діють як у сфері назв природних об'єктів, так й у сфері назв штучних об'єктів. Відомо, що жодна з областей мовознавства не мала скількох вчених-лінгвістів, як ономастика.

Питання вивчення іменувань кораблів як підкласу онімів (навіоніми) вивчалось лінгвістами давно. На важливість дослідження таких найменувань звертали увагу А.Реформатський “Топономастика как лингвистический факт” 1964 р., В.Ніконов “Нерешенные вопросы ономастики Поволжья” 1969 р., В.Ташицький “Место ономастики среди других гуманитарных наук” 1962 р.

Назви кораблів, власне кажучи, не піддавалися повному дослідженню. Можна назвати лише невеликий розділ у монографії А.Суперанської “Общая теория имени собственного”, у якій показані “...разные тенденции в мотивировке русских военных кораблей разных эпох” [6: 19]. Це питання розглядали Т.Ісаєва “Поволжье в названиях волжских пароходов” Чебоксари, 1975 р., В.Ільєнко, В.Ткачук “Имена морских и речных судов в русском языке советской эпохи” Дніпропетровськ, 1973 р.

У дослідженні для підкласу імен кораблів використовуємо термін *навіонім*, що вживається в деяких ономастичних роботах.

Назви кораблів (навіоніми) – одиниця історично рухлива, але деякою мірою обмежена умовностями й традиціями (ім'я “Рюрик” носив у свій час кліпер, фрегат і крейсер). Своєрідна традиція в присвоєнні імен кораблям простежується й у цей час – ім'ям первістка російського військового флоту “Орел”, ентузіасти Хабаровська назвали сучасне парусно-моторне судно.

Моряки надавали й надають особливого значення назві корабля. Уживалися імена святих (русс. “Святой Иоанн Милостивый”, исп. “Nuestra senora del Carmen”), царів, імператорів їхніх родичів і т.д. (русс. “Император Николай”, “Великий князь Константин”, нім. “Кайзер Вильгельм дер Гроссе”).

Досліджуваний ономастичний підклас являє собою безсумнівний інтерес у плані суспільно-історичної й культурно-естетичної інформації (порівн. імена кораблів “Александр II”, “Диана”, “Аскольд”).

Склад імен кораблів, як і будь-яка інша ономастична одиниця, не може бути даним раз і назавжди. Одні імена зникли або зникають із уживання, інші – створюються. Великі суспільні події, відкриття, нововведення викликають у найменуваннях постійні зміни, вивчати які необхідно.

Як пояснює А.В.Суперанська, окремі імена з розвитком суспільних інститутів стають символами певних ідей, напрямків, орієнтацій [5: 12]. Певною мірою це можна віднести й до назви корабля, тому представляється необхідним визначити функцію навіонімів. На думку Ю.О.Карпенка, часто подібним онімам властива інформаційна, рекламна, меморіальна, агітаційна функції [2: 9].

Зростання естралінгвістичних факторів приводить до того, що ім'я корабля стає пропагандируємим, а сам процес іменування перетворюється зі стихійного в спеціально культивіруємий.

У дореволюційний час в назвах приватних кораблів Чорномор'я чітко простежується соціальна диференціація їхніх власників. Наприклад, міщанам належали суда “София”, “Титания”, купцям – “Находка”, “Аграфена”, селянам – “Успех”, “Соколик”, “Полезный”.

У процесі ономастичної номінації істотну роль грає не тільки характер іменованого об'єкта, але й такий показник, як довговічність. У порівнянні із природними об'єктами назва корабля відносно недовговічна, тому зростає активна участь людини в процесі номінації. Той самий корабель може кілька разів поміняти за своє життя власне ім'я, залишаючись тим же об'єктом, змінюючи лише свій статус (порівн.: той самий об'єкт в якості крейсера мав ім'я “Герцог Эдинбургский”, і як загороджувач – “Онега”).

Для кожної епохи характерні своя символіка, своя ієрархія цінностей. Далеко не всі назви кораблів пройшли випробування часом і зберегли найменування минулих років. Це, насамперед, утворені шляхом трансонімізації назви, що опираються на головні, найважливіші топоніми й антропоніми з високою позитивною коннотацією. (“Россия”, “Волга”, “Тургенев”). Це також назви легендарних, прославлених кораблів (“Варяг”, “Паллада”).

Трансонімізація – один із найпоширеніших шляхів утворення нових власних імен всіх розрядів перенос відомого імені в інший ономастичний ряд. У XIX – початку XX ст. античні теоніми – база, опора для утворення назв кораблів (“Диана”, “Паллада”, “Венера”, “Зевс”). Назвами кораблів стають й імена російських святих (“Иоанн Предтеча”, “Архангел Гавриил”, “Георгий Победоносец”, “Апостол Иаков”).

Відбувається збагачення класу навіонімів і за рахунок гідронімів (“Волга”, “Байкал”, “Днепр”, “Дунай”, “Тигр”, “Евфрат”).

Сприяють розширенню даного ономастичного ряду й інші географічні назви (“Украина”, “Тбилиси”, “Самарканд” й ін.).

На уроках російської мови з розвитку мовлення учнів середньої школи можливі завдання з використанням назв кораблів, прислів'їв про море.

1. Про що говорять назви зазначених кораблів (“Слава Екатерины”, “Александр”, “Великий князь Константин”)

Для довідок: Наприкінці XIX ст. кораблі називають іменами полководців, флотоводців і моряків-героїв, це стало традицією. З’явилися імена адміралів, генералів “Капитан Мышевский”, “Капитан Вавилов”, “Алексей Чириков”, “Петр Шмидт” й ін.

2. Подумайте, скажіть, чиїми іменами називали кораблі на початку XIX ст. (“Диана”, “Гектор”, “Аврора”, “Меркурий”, “Паллада”). Приведіть приклади з античної міфології. Згадайте імена богів Древньої Греції.

Для довідок: Пануючим стилем на початку XIX ст. став класицизм, що характеризувався звертанням до образів античності як до норми. Класичний підхід виявився й при виборі назв кораблів.

3. Послухайте прислів’я, запишіть їх і поясніть зміст.

АДМИРАЛ

Умей быть матросом, чтобы стать адмиралом (рус.).

Из капралов не производят в адмиралы (рус.).

И адмиралы службу матросами начинали (рус.).

БЕРЕГ

Не назовешь оба берега своими, ни один твоим не станет (осет.).

В море погружайся, но от берега не отрывайся (франц.).

Противоположный берег всегда кажется зеленым (нем.).

Без берега флот и дня не проживет (рус.).

Море вышло, а берега остались (рус.).

4. Складіть та запишіть приклади речень з використанням назв кораблів (“Волга”, “Днепр”, “Дунай”, “Тигр”, “Евфрат”).

5. Користуючись словником російських прислів’їв, випишіть прислів’я про море та поясніть їх.

6. Напишіть міні-твір, назвою якого буде прислів’я “Умей быть матросом, чтобы стать адмиралом”.

Ознайомлення з ономастичними одиницями в процесі формування лексичних навичок припускає розгляд власних імен в тих аспектах і тих наукових методах, якими користується сучасне мовознавство у всій сукупності своїх напрямків і шкіл – таких як “внутрішня” лінгвістика (структуральна або конструктивна), соціальна етнолінгвістика, порівняльно-історичне мовознавство (компаративістика) та ін.

Таким чином, оволодіння ономастичним матеріалом сприяє на всьому протязі вивчення курсу російської мови лексико-семантичній роботі, яка спрямована на осмислення і вживання в мові власних імен та є доречною при утворенні адекватної методики навчання. При цьому процес формування лексичних навичок може бути реалізований за допомогою поетапного формування мовної й пізнавальної активності учнів. Це має стати предметом подальших наукових досліджень.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ільєнко В.В., Ткачук В.І. Імена морських і річкових судів у російській мові радянської епохи // Дослідження з російської мови. – Дніпропетровськ, 1973. – Вып.3.
2. Карпенко Ю.О. Специфіка ономастики // Російська ономастика. – Одеса, 1984.
3. Ніконов В.О. Ім’я й суспільство. – М., 1974.
4. Попов С. М. Як ми називаємо судна // Морський флот. – 1984. – №9.
5. Суперанська А.В. Ім’я й епоха // Історична ономастика. – М., 1977.
6. Суперанська А.В. Загальна теорія власного імені. – М., 1973.

ПОЕЗІЯ М.ВІНГРАНОВСЬКОГО У КОНТЕКСТІ МУЗИЧНОЇ ТА ОБРАЗОТВОРЧОЇ ОСВІТИ ШКОЛЯРІВ

У статті розглядаються поетичні твори лауреата Національної премії ім.Т.Г.Шевченка Миколи Вінграновського, в яких простежується взаємозв'язок слова із музикою та образотворчим мистецтвом.

The article considers poetic works of m M.Vingranovsky the laureat of T.Shevchenko national award of Ukraine, in which the relationship of the word and the music as well as with art is observed.

Одним із найважливіших завдань сучасної літературної освіти є формування в суспільній свідомості знакових уявлень про ключові постаті вітчизняної літератури. Імена Т.Шевченка, І.Франка, Лесі Українки – “культові”, найпотужніші у всенародному масштабі, чому сприяє “активна інтерпретація їх у літературознавчому та методичному аспектах” [10: 107]. Загальноновизнаним митцям літературного процесу другої половини ХХ ст., серед яких – В.Симоненко, В.Стус, М.Вінграновський тільки належить стати такими, вийти на знаковість всенационального рівня. Названі постаті та їхні твори ввійдуть “в культурну свідомість молодих поколінь” нашої країни власне через українську літературу як шкільний навчальний предмет. Діюча програма для загальноосвітніх закладів з предмету “Українська література” (5-12 класи) приділяє належну увагу вивченню творів видатного поета, прозаїка і кіномитця – М.Вінграновського (1936 – 2004). Однак, недостатньо розробленим залишається зв'язок цього програмового матеріалу з розділом “Мистецький контекст” (кінофільми, музика, живопис). Метою даної статті є розгляд спадщини М.Вінграновського в контексті музичної та образотворчої освіти школярів.

Аналізуючи доробок М.Вінграновського, спостерігаємо, що в окремих поезіях він звертався до назв музичних форм, як-то: “Фуга”, збірка “Атомні прелюди”, до складу якої входять “Український прелюд”, “Зоряний прелюд”, “Прелюд землі” та ін. У ряді віршів поет використав назви музичних жанрів: “Дума про Британку”, “Романс”, “Скіфська колискова”, “Перша колискова”, “Величальна колискова”, “Новорічна колискова” тощо. Значну увагу наш земляк приділяв жанру пісні: “Щаслива пісня”, “Пісня про життя”, “Пісня Сіроманця”, “Новорічна заяча пісня”. Причому, пісня знайшла своє втілення не тільки в назвах, але й у текстах його окремих творів: “У Старостинцях з лободою”, “Розкажу тобі я ще й про те”, “Заходить сонце. Сніг іде.” та ін. Слід додати, що розмаїта поезія М.Вінграновського часто-густо надихала вітчизняних композиторів (Б.Буєвського, В.Герасимчука, В.Губу, Л.Дичко) на створення музики в різних жанрах. Розглянемо окремі вірші поета, покладені на музику. До таких творів належить “Перша колискова” (V клас).

Спи, моя дитино золота,
Спи, моя тривого кароока.
В теплих снах ідуть в полях жита,
І зоря над ними йде висока.

Спи, моя гіллячко голуба,
Тихо в моїм серці і щасливо,
За вікном хлюпочеться плавба
Твоїх літ і долі гомінливої [2: 166].

Ці слова зронились із серця поета і “полинули у світ, як сама правда... як добро, як пісня, “що ніколи не можуть бути недомовленими” [14: 39]. Природно, що вони перетворились на співочі рядки в пісні авторки статті “Перша колискова”. Наведемо ще один приклад стосовно взаємодії вірша М.Вінграновського “Що робить сонце уночі” (VI клас) й

музики. Цей текст прислужився основою для однойменних пісень Б.Буєвського і авторки статті. Опрацьовуючи названий вірш, доцільно ознайомити школярів із обома музичними творами. Звернення до різних музичних інтерпретацій одного й того ж літературного джерела підсилюватиме емоційно-естетичне сприйняття вірша.

Ліричні поезії М.Вінграновського “Сеньорито акаціє”, “В синьому небі я висіяв ліс” (XII клас) теж мають своє друге співоче життя. Музику до першої пісні створила авторка цієї статті, другої – музика з Первомайська О.Середенко. Слід додати, що музикою озвалися й інші вірші поета в піснях земляків: О.Попової “Будеш мати мене зимувати”, К.Прокопенко “Може бути” та ін. Вважаємо доцільним використання цього матеріалу на уроках літератури рідного краю.

Цікаві за змістом і образністю поезії, які М.Вінграновський присвятив живопису. Яскраве підтвердження цьому – вірш “Сікстинська мадонна”, створений у 1959 році. Одинименна картина видатного італійського художника Рафаеля Санті (1483-1520), що експонується в Дрезденській галереї зворушує самовідданістю материнської любові. В різні часи це творіння було натхненником українським майстрам слова (І.Франку, М.Рильському) в створенні поезій. Наш земляк звернувся до трагічних сторінок, що випали на долю цього шедевра. Відомо, що в 1945 році внаслідок бомбардування Дрезденська галерея зазнала значних пошкоджень. До того ж, наприкінці Великої Вітчизняної війни гітлерівці заховали значну кількість картин, у тому числі й назване полотно, у “вогких й покинутих штольнях та “шахтах”, де їм загрожувала неминуча загибель” [18: 128]. М.Вінграновський передав це такими рядками:

Заміновані Гітлером в чорній воді у підвалі,
Ви стояли, Мадонно, в останніх обіймах життя –
І хрести літаків напливали на ваше дитя,
Позверталися танки до вашої, Жінко, печалі!

Ви дивились в майбутнє – у смерть і наругу –
І дитя їм несли, бо ваш поклик – нести.
І надію, і жах, недовір'я і тугу
Ви простерли з очей в нерозумні світи [3: 7].

Безцінні художні шедеври врятували воїни Радянської Армії.
Повз червоні дроти першим вбіг до підвальної ями
Бондаренко Іван із села Ковалі над Дніпром...
І схилився чоловік закривавленим смертю чолом
Перед Вами, Страждання з дитям, над важкими віками [4: 7].

Більшість знайдених картин були в жахливому стані. Їх перевезли до колишнього Радянського Союзу. Високе мистецтво реставраторів повернуло до життя 1240 полотен. В останніх рядках вірша “Сікстинська мадонна” М.Вінграновський узагальнив художній та поетичний образ матері й радянського воїна-визволителя, який підвівся в Трептов-парку з мечем у руці і дитиною пригорнутою до серця”.

Ви стомились, Мадонно, і ви подали йому сина...
Опустивши меч, став Іван з ним на площі Берліна.

Безперечно, доцільним буде ознайомити з цим віршем п'ятикласників, які за шкільною програмою з музики під час вивчення теми “Візуальні образи і музика” зустрічаються із видатним полотном і слухають чарівну “Ave, Maria” Ф.Шуберта у виконанні Р.Лоретті.

У розмаїтому доробку М.Вінграновський присвятив чимало творів своєму вчителю, “гранду українського мистецтва” – О.Довженку. Серед інших – вірш “Слава художнику”. Блискуча довженківська обдарованість у живописному мистецтві збагачувала палітру кіно, арсенал художніх засобів. Для нього “живопис був надзвичайно важливим фактором, підпорядкований розвиткові почуттів, виразності, пластики, чіткого ритму” [11: 75].

М.Вінграновський переконливо говорить “про спадкоємність моральних та естетичних ідеалів” [13: 60] видатного митця О.Довженка.

Добре, учителю, ти небокраї підняв нам людського устремління,
Добре, що ти нас на крила узяв у довір`ї своєму,
Добре, що ти нас збентежив красою великого серця,
Добре, що ти в наші руки поклав несподівано Землю,
Землю поклав, щоб злітати могли ми над нею для щастя,
Добре, що ти наша совість і мужня упевненість наша [5: 169].

Зв'язок поетичного слова з термінологією образотворчого мистецтва, звернення до постатей видатних художників і скульпторів різних країн та епох знайшло своє втілення у вірші М.Вінграновського “Осяяння”. Цей вірш відноситься до його інтимної лірики й сповнений “глибокими і чистими почуттями”. Автор переконаний, “що до коханої він іде із віків” [16: 60].

В той день мене до тебе ніс Роден
І Мікеланджело, Рембрандт, Моне і Гойя [6: 92].

Віршованими рядками поет висловив думку, що “інтимні струни підносять з глибин людської душі найсвітліші, найчистіші порухи” [15: 35].

Я розлетівсь по стінах на картини,
Скульптурами перед тобою встав,
Щоб в кожній з них ти бачила мене,
Щоб з кожної ти повнилася мною [7: 92].

У контексті зазначеної теми заслуговує на увагу збірка М.Вінграновського “Цю жінку я люблю” (1990). Вона дає змогу переконатися у взаємозв'язку слова з мистецтвом живопису. “Ніжні й теплі лінії картин українського художника Ф.Кричевського (1879-1947), репродукції з яких вміщені в збірці М.Вінграновського, доповнюють... сприйняття поезії” [9: 93]. Митця слова і майстра пензля єднає неповторний національний колорит, розробка “вічних” тем кохання, сім'ї, материнства, володіння рідкісним даром поетичної й художньої гармонії тощо.

Поезія М.Вінграновського тісно пов'язана з ім'ям земляка, народного художника України, лауреата Національної премії імені Т.Г.Шевченка А.Антонюка (1943). Ще з дитинства обох митців об'єднала виплеканість південним степом, притягальна сила отчого дому, близькість до народних витоків. “Творчий початок, що був закладений у них, від коренів проріс, зміцнів і став давати плоди” [13: 4]. М.Вінграновський і А.Антонюк – видатні постаті України, які своїми творіннями уславили рідну Миколаївщину. Серед здійснених спільних творчих задумів – поетична збірка “З обійнятих тобою днів (1993), проілюстрована А.Антонюком. У ній слово поєдналося з живописом у нерозривному глибокому синтезі. Як дорогу реліквію зберігає маляр екземпляр, підписаний йому М.Вінграновським: “Дорогому Андрію з обійманих любов'ю наших літ”. В усі часи однією з визначних рис залишалось “відчуття рідного кореня” [1: 41]. Багато років побратими підтримували дружні стосунки, планували спільні творчі проекти. Але не судилося... До 70-ця М.Вінграновського А.Антонюк підготував зворушливу художню виставку, присвячену пам'яті друга, поета, митця. Промовисті назви картин, серед яких “Материнська молитва”, “Скіфський степ”, “Лампада”, представлені в експозиції, яскраво й переконливо відтворюють у пам'яті віршовані рядки поета:

Заспіваю ті імена,
Що любили й любити будуть –
Бо вишнева твоя струна
Біля серця мого і люду [8: 127].

Іде час. “Храм слова” Миколи Степановича продовжує “бентежить серця, і звучить як поклик рідної землі, що завжди вабить і кличе” [17: 99]. Опрацювання поетичних творів М.Вінграновського в контексті музичного та образотворчого мистецтва сприятиме створенню особливого емоційного стану школярів, поглибленню їхньої творчої уяви і

образного мислення. Саме тому у подальшому доцільно зосередити увагу на пошуку шляхів широкого використання спадщини М.Вінграновського на уроках музики та образотворчого мистецтва в сучасній школі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бур'ян Л. Наш земляк М.Вінграновський / Дивослово. – 2003. – №7. – С. 40-42.
2. Вінграновський М. Перша коліскова / М.Вінграновський. Вибрані твори у трьох томах. Том I. Поезії. – Тернопіль, 2004. – 400 с.
3. Вінграновський М. Сікстинська мадонна / Зб. “Атомні прелюди”. – К., 1962. – 118 с.
4. Там само. – С. 7.
5. Вінграновський М. Слава художнику / Вибрані твори. – К., 1986. – 463 с.
6. Вінграновський М. Осяяння / М.Вінграновський. Вибрані твори у трьох томах. Том I. Поезії. – Тернопіль, 2004. – 400 с.
7. Там само. – С. 92.
8. Вінграновський М. Пісня про життя / Вибрані твори. – К., 1986. – 463 с.
9. Зборовська Н. Чари слова / Слово і час, 1991. – № 9. – С. 92-93.
10. Клочек Г. Вища літературна освіта в контексті Болонського процесу / Українська мова і література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2005 – № 9-10. – С. 100-127.
11. Машенко М. Джерела гармонійної краси: Музика і живопис на уроках української радянської літератури. – К: 1978. – 104 с.
12. Моренець В. Відтворити цілісність світу / Вітчизна, 1981. – № 5. – С. 167-178.
13. Наточа Е. Вселення Андрея Антоюка / Вечерний Николаев, 2006. – 26 октябрю.
14. Салига Т. Поет – це слово, це його життя / М.Вінграновський. Вибрані твори у трьох томах. Том I. Поезії. – Тернопіль, 2004. – 400 с.
15. Там само. – С. 35.
16. Талалай Л. Талант ширості / Дивослово, 1998. – № 10. – С. 58-63.
17. Сизоненко О. Степовий наш Гайявата / Вітчизна, 2001. – № 1-2. – С. 96-106.
18. Энциклопедический словарь юного художника / Составители Н.Платонова, В.Синюков. – М.: 1983. – 416 с.

УДК 37.012+910.1 (045)

І.М. Шоробура

ІМПЕРАТИВИ СУЧАСНОЇ ШКІЛЬНОЇ ГЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті розглядаються імперативи сучасної шкільної географічної освіти. Продуктивним є розгляд феномену шкільної географічної освіти з позиції парадигмального підходу, теорії синергетики. Розглядаються питання вдосконалення сучасної шкільної географічної освіти.

The questions of the imperatives of modern school geographical education are considered in the article. The consideration of the phenomenon of school geographical education is productive from the point of view of paradigmatic approach, theory of synergetics. The questions of school geographical education improvement are revealed.

До одного з важливих предметів сучасної школи належить географія, без якої сьогодні неможливо виховати людину компетентну, практичну, підготовлену до життя, яка вільно орієнтується у складних проблемах реальності, здатна усвідомлювати свою відповідальність і роль у суспільстві. Сучасна шкільна географічна освіта, поєднуючи в собі не тільки кілька шкільних предметів, а й значну сукупність важливих елементів змісту, має за мету підготувати і виховати географічно грамотного громадянина Землі з такими особистісними якостями, які б забезпечили йому можливість нормальної життєдіяльності в природі.

Цінними є праці, що створюють теоретичну базу сучасної шкільної географічної освіти. Такі вчені, як Ф.Заставний, Я.Жупанський, С.Коберник, В.Корнєєв, П.Масляк, Л.Мельничук, В.Пестушко, М.Пістун, М.Паламарчук, Л.Паламарчук, С.Пальчевський, Г.Пустовіт, Л.Тименко, О.Топузов, В.Сасихов, А.Сиротенко, Г.Уварова, Б.Чернов, О.Шаблій, Е.Шипович, П.Шищенко та ін. висвітлюють нові методологічні та методичні підходи до навчання географії і навчально-виховного процесу. В цілій низці праць вітчизняних дослідників розкриваються сучасні науково-методичні питання розвитку шкільної географії (Я.Жупанський, В.Корнєєв, Л.Круглик, О.Плахотнік, І.Рибачок, А.Сиротенко, П.Тронько, Б.Чернов, Є.Шипович та ін.).

Мета нашої статті – подати імперативи розвитку шкільної географічної освіти.

Сьогодні потребує вивчення такого педагогічного феномена як шкільна географічна освіта. Вихідним для наших міркувань є поняття “освіта”, під яким розуміємо духовне обличчя людини, що формується під впливом моральних і духовних цінностей, які є надбанням її культурного розвитку в певному середовищі, а також процес виховання, самовиховання, змін під впливом оточення, суспільства в цілому, тобто процес формування особистості людини. При цьому головним є не обсяг знань, а поєднання останніх з особистісними якостями, вміння самостійно розпоряджатися своїми знаннями [3: 241-242]. На думку деяких дослідників [4: 104], освіта – це соціальний інститут, покликаний відтворювати культуру шляхом постійної передачі соціальнозначимого досвіду попередніх поколінь наступним, який можна розглядати в трьох взаємопов’язаних аспектах: як освітню систему, освітній процес і результат цього процесу. Стосовно індивідуального розвитку такий процес трактується як становлення особистості відповідно до генетичної та соціальної програм. У суспільстві освіта постає складною системою, що характеризується метою навчання і виховання певного типу особистості, змістом, структурними навчальними планами і програмами, які успадковують попередній рівень освіти та прогнозують наступний.

Якщо з цих міркувань подивитись на географічну освіту, можна побачити, що як освітня система, вона постає в трьох вимірах: з точки зору масштабу розгляду географічної освіти – у світі, в певній країні, регіоні, навчальному закладі; з точки зору ступеня розвитку можна розрізнити географічну освіту в межах загальної середньої освіти з її внутрішньою градацією на початкову, основну, повну, професійну, вищу освіту з різними рівнями; з точки зору профілю географічної освіти.

Як результат, географічна освіта може досліджуватись у двох аспектах: як результат системи, фіксований у формі стандартів, та як результат для самої людини, яка пройшла навчання у певній освітній системі. В останньому значенні результатом освіти є сама людина, її досвід (як сукупність сформованих особистісних якостей, знань та умінь), що дозволяє їй адекватно діяти в динамічних умовах життя.

Шкільна географічна освіта сьогодні – це складна освітня система, що реалізується у загальноосвітній школі. На сучасному етапі початкові знання з географії учні одержують при вивченні природи свого краю (2-3 клас) та на уроках природознавства (4 клас). Більш ґрунтовні географічні знання вони здобувають у 5-10 класах. У 5 класі школярі вивчають курс “Природознавство”, метою якого є дати уявлення про природу Землі та її населення. У 6 класі викладається курс “Загальна географія”, в якому окреслюються уявлення про оболонки Землі, їх особливості. Сьогодні в багатьох школах вивчається курс “Природознавство” і в 6 класі, де подаються інтегровані природничі знання. У 7 класі викладається “Географія материків і океанів”, яка, крім відомостей про природу, населення планети і його господарську діяльність в окремих регіонах, дає учням знання про цілісність та диференціацію природи Землі, уявлення про природні комплекси. У 8 та 9 класах вивчаються курси “Фізична географія України” та “Економічна географія України”, спрямовані на формування в учнів уявлень про природу, населення, господарство України, зокрема областей як його складових. У 10 класі вивчають “Економічну і соціальну географію

світу”, що поєднує економіко-географічне країнознавство із загальною економічною географією [6: 5].

Зміст і завдання шкільної географічної освіти змінювалися і збагачувалися в процесі її еволюції, зумовлювалися різними чинниками, зокрема замовленням суспільно-педагогічної практики, загальним розвитком географічної науки і внутрішньою логікою розвитку самих географічних знань, тими зрушеннями, які відбулися в розумінні значення предмета шкільної географії, змінами в організації процесу навчання географії в школі тощо.

Отже, під шкільною географічною освітою розуміємо цілісне системне суспільно-педагогічне утворення, що поєднує: практику навчання географії (певним чином організований процес вивчення предмета у вигляді різних курсів на різних ступенях школи); теорію навчання, під якою розуміємо методику навчання географії як окрему педагогічну дисципліну, що досліджує процес навчання в його внутрішніх і зовнішніх зв'язках та закономірностях; процес керівництва освітою, зокрема географічною, який здійснюється відповідними органами.

На межі XX і XXI століть в українській освіті розпочалися активні процеси її стандартизації, спричинені необхідністю створення в країні єдиного освітнього простору, чим забезпечуватиметься єдиний рівень загальної освіти, яку одержує підрастаюче покоління у різних типах освітніх закладів. Розробка державного стандарту освіти виходила з того, що під стандартом освіти розуміють систему основних показників, які є складовими державної норми освіченості. На думку вчених, державний стандарт мав, з одного боку, відображати суспільний ідеал, з іншого, – враховувати можливості реальної особистості і системи освіти щодо досягнення цього ідеалу [4].

Постановою Кабінету Міністрів України від 14 січня 2004 року № 24 Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти було затверджено. За стандартом географія стала складовою освітньої галузі “Природознавство”, що вивчатиметься в основній і старшій школі. Таке інтегрування потребувало визначення спільних для всієї галузі цілей навчання і основних змістових ліній. Основною метою освітньої галузі було проголошено розвиток учнів за допомогою засобів навчальних предметів, що складають природознавство як наукову галузь, формування наукового світогляду і критичного мислення учнів завдяки засвоєнню ними основних понять і законів природничих наук та методів наукового пізнання, вироблення вмінь застосовувати набуті знання і приймати виважені рішення в природокористуванні. У вступній частині до змісту галузевої освіти також наголошувалось, що відповідно до цієї мети в учнів формується система знань з основ природничих наук, необхідна для адекватного світосприймання та уявлення про сучасну наукову картину світу. Вони опановують науковий стиль мислення, усвідомлюють способи діяльності і ціннісні орієнтації, які дають змогу зрозуміти наукові основи сучасного виробництва, техніки і технологій [1].

У стандарті були визначені загальні змістові лінії освітньої галузі “Природознавство”: рівні і форми організації живої і неживої природи, які структурно представлені в кожній компоненті освітньої галузі специфічними для неї об'єктами і моделями; закони і закономірності природи; методи наукового пізнання, специфічні для кожної з природничих наук; значення природничо-наукових знань у житті людини та їх роль у суспільному розвитку.

Реалізація змісту освітньої галузі в основній школі визначена такими завданнями: ознайомлення учнів з науковими фактами природознавства та усвідомлення ними фундаментальних ідей природничих наук; оволодіння учнями понятійно-термінологічним апаратом природничих наук, засвоєння предметних знань та усвідомлення суті основних законів і закономірностей, що дають змогу описати і зрозуміти перебіг природних явищ і процесів; набуття учнями досвіду практичної та експериментальної діяльності, застосування знань у пізнанні світу; формування в учнів ціннісних орієнтацій на збереження природи, гармонійної взаємодії людини і природи, уміння екологічно виважено взаємодіяти з довкіллям [1].

Такий погляд на шкільну географічну освіту дозволяє застосувати до цього педагогічного феномена методологію системного підходу [8: 57], що дає можливість розглядати її як системоутворююче явище, що містить у структурі низку взаємопов'язаних компонентів, кожен з яких може бути представлений і досліджений як нова система. Важливою ідеєю є також і те, що розвиток будь-якої системи визначається як процес її зміни, який супроводжується переходом від нижчого до вищого, від простого до складного і від менш організованого до більш організованого.

З точки зору системного підходу дослідження шкільної географічної освіти як цілісної системи, що виникла і розвивалася протягом тривалого часу, це не лише вивчення її минулого, особливостей становлення і розвитку, але й можливість прогнозування. Системний підхід уможливує здійснення теоретичного аналізу проблеми в кількох напрямках: аналіз та висвітлення розвитку системи шкільної географічної освіти в Україні в динаміці, з визначенням певних етапів; пояснення основних тенденцій та протиріч функціонування системи, зв'язків та чинників, які обумовлюють напрями та складають контекст і дискурс цього розвитку; виявлення та творче осмислення нагромадженого вітчизняною шкільною географічною освітою досвіду з прогнозуванням певних напрямів її актуального розвитку.

Основним компонентом системи шкільної географічної освіти є процес навчання географії в школі, який у свою чергу передбачає єдність мети, навчального змісту предметів, організації (форм, методів, прийомів і засобів) та результатів навчання. Процес навчання географії в школі поєднує в собі вищезазначені елементи і пов'язаний з методикою навчання географії як наукою, запроваджуючи її досягнення, а опосередковано – і досягнення географії як науки.

Сьогодні географія – це ціла система наук про географічну оболонку, територіальне розміщення та розвиток господарства і населення земної кулі, окремих її районів і країн. Відповідно до об'єктів вивчення в сучасній географії виділяють природничо-географічні і соціально-економіко-географічні науки, які тісно між собою пов'язані. Природничо-географічні науки вивчають закономірності будови структури і розвитку географічної оболонки та її окремих складових частин – рельєфу, клімату, вод, ґрунтів, рослинного і тваринного світу (фізична географія). До соціально-економіко-географічних належать науки, що вивчають географічне розміщення виробництва і населення, умови та особливості їхнього розвитку в різних країнах і регіонах. Крім того, є низка дисциплін, пов'язаних як з природничо-географічними, так і з соціально-економіко-географічними науками. Кожна географічна дисципліна включає теоретичну, регіональну та прикладну частини [2: 5].

Розвиток географії як науки обумовлює розвиток “шкільної географії”, змісту шкільної географічної освіти, який сьогодні відображає зміст і структуру “великої” географічної науки, створюючи можливості для формування в учнів географічної компетентності. Завданням методики географії як педагогічної науки є відбір і структурування змісту шкільних курсів географії відповідно до завдань освіти, що висуває суспільство на кожному етапі.

Методика визначає мету і завдання географічної освіти, оптимальний зміст, структуру шкільних географічних курсів; розробляє форми і методи, прийоми викладання залежно від змісту та інших критеріїв; оцінює результати навчання з подальшим коректуванням цього процесу. На певних етапах розвитку посилюється зворотній зв'язок: інноваційна діяльність вчителів деколи йде попереду розвитку методичної науки і ставить її перед необхідністю наукового осмислення практики.

Через методичну науку реалізується зв'язок шкільної географічної освіти і географічної науки. З одного боку, в школі вивчаються основи географічної науки, її розвиток впливає на зміст шкільного вивчення географії, викликаючи в ньому відповідні зміни. З іншого, – мета вивчення географії в школі навчальна, тому обсяг і складність географічного матеріалу шкільних курсів об'єктивно залежать від пізнавальних можливостей дітей, потреб суспільства у певному способі та типі навчання, наявних засобів навчання та ін.

Тому географічна наука може здійснювати на процес шкільного навчання географії не безпосередній вплив, а опосередкований методикою. Отже, між шкільною географічною освітою і географічною наукою існують складні, інколи суперечливі зв'язки. Ці зв'язки в системі шкільної географічної освіти між процесом навчання, методикою як наукою і географією ми називаємо змістово-процесуальними [5: 8].

Процес навчання географії перебуває під впливом змін, що відбуваються в усій системі освіти і в усьому суспільстві. Ці зміни простежуються через діяльність органів керівництва освітою.

Школа – відкрита система, тому суспільство, орієнтуючись на інтереси особистості, формулює “соціальне замовлення” школі, яке передбачає освіту та виховання певного типу особистості і реалізує його через мету освіти. Керівні органи освіти через законодавчі акти та нормативні документи реалізують поставлену суспільством мету й організують процес навчання. Об'єктивно існуючі зв'язки між інтересами суспільства та особистості і характером діяльності керівних органів щодо реалізації цієї мети, між поставленою метою та особливостями навчального процесу на певному етапі, між метою освіти і розвитком методичної науки складають в системі шкільної географічної освіти сукупність організаційно-педагогічних зв'язків. Ці зв'язки відіграють важливу роль і створюють суспільний контекст, в якому відбувається процес навчання на кожному конкретному етапі.

Таким чином, всі компоненти системи шкільної географічної освіти перебувають у складних системоутворюючих зв'язках і взаємодії між собою та оточуючим середовищем, проте визначальний характер мають ті зв'язки, які ми умовно називаємо організаційно-педагогічними і змістово-процесуальними.

Організаційно-педагогічні й змістово-процесуальні зв'язки у функціонуванні шкільної географічної освіти є взаємодоповнюючими та взаємообумовленими: з одного боку, держава визначає напрями та орієнтири її розвитку, з іншого, – досягнення методичної науки і шкільної практики мають певний вплив на діяльність органів управління освіти, на мету освіти, а в результаті – на тип особистості. Аналіз цих зв'язків дозволяє: розглянути практику функціонування шкільної географічної освіти через сукупність внутрішніх і зовнішніх зв'язків і всебічно охарактеризувати її, здійснивши відбір відповідних джерел; виділити певні якісні етапи функціонування системи, коли зміни в змісті організаційно-педагогічних зв'язків передбачають зміни в усіх інших компонентах системи; осмислити процес переходу від етапу до етапу, провести порівняльний аналіз періодів з метою виділення загального й одиничного; усвідомити загальні тенденції і протиріччя в розвитку системи в цілому.

Всебічне вивчення проблеми в рамках системного підходу може бути доповнено її аналізом з позиції діалектики в контексті діалектичної єдності всезагального, загального, особливого і одиничного [8: 90]. У даному випадку як всезагальне можна розглядати загальнопедагогічний процес, загальне – шкільну географічну освіту, особливе – кожний історичний етап її розвитку, як одиничне – розробку методичних проблем, досвід практичної діяльності, нормативно-правову базу, що регулює розвиток географічної освіти тощо. Такий методологічний підхід дозволяє дослідити та висвітлити як своєрідність досліджуваного феномена у сполученні одиничних явищ, так і відображення в його розвитку загальних тенденцій вітчизняного педагогічного процесу.

Досить продуктивним є розгляд феномена шкільної географічної освіти з позиції парадигмального підходу, в рамках якого внутрішня логіка розвитку педагогічної теорії в цілому і конкретно педагогічних явищ розглядається з точки зору виникнення, трансформації і взаємодії різних науково-педагогічних парадигм. Оскільки парадигмальний підхід передбачає розгляд окремих етапів розвитку педагогічної теорії як моделей, що включають концепцію, науково-педагогічну спільноту, сукупність бінарних позицій, під якими розуміють різноманітні погляди вчених, педагогів з найбільш принципових питань теорії освіти (мета, характер взаємодії учасників процесу навчання, принципи відбору та організації змісту освіти, педагогічний інструментарій, способи соціалізації освітніх систем,

орієнтація на визначений тип суспільного ладу тощо), то розгляд процесу розвитку шкільної географічної освіти в контексті парадигмальної теорії відкриває можливості для систематизації і типологізації емпіричного матеріалу, для осмислення генезису науково-педагогічного знання, сприяє розумінню загальної спрямованості руху.

Розвиток шкільної географічної освіти потребує розгляду і з позиції теорії синергетики і пов'язаного з нею ключового положення про відкритий характер системи. Залежно від ступеня відкритості, системи взаємодіють одна з одною, до того ж, не лише у формі боротьби протилежностей, яка раніше вважалась єдиним способом розвитку, але й співпраці [7: 3]. Згідно з теорією синергетики початком процесу самоорганізації є випадкові відхилення системи від рівноваги – флуктуації. Спочатку ці флуктуації пригнічуються системою, але оскільки система взаємодіє з навколишнім середовищем і є нерівноваженою, то поступово ступінь флуктуації не тільки послаблюється, але й посилюється [7: 12]. Тому з позиції теорії синергетики шкільна географічна освіта потребує розгляду з точки зору її внутрішньої самоорганізації (наприклад, поступової інтеграції в її зміст нових знань, створення нових навчальних курсів та ін.), що не може бути нав'язано зовні.

Послідовне застосування синергетичної концепції у сьогоднішній географічній освіті передбачає її остаточний перехід від закритої до відкритої системи освіти. Відкрита система шкільної географічної освіти, як педагогічне явище, має здатність до прогресивного розвитку через “самозапилення” передовим досвідом, який формується під дією потреб, що постійно збільшуються. Її розвиток детермінується постійною взаємодією з оточуючим світом. Такий підхід може перетворити освіту із способу навчання людини у засіб формування адекватної інформаційному суспільству творчої особистості, яка володіє синергетикою для подальшого росту і самоудосконалення. Саме в силу своєї відкритості система географічної освіти буде здатна прогнозувати і враховувати зміни у природі та економіці, відображати зміни у технології і управлінні виробництвом, гарантувати досягнення необхідних освітніх стандартів.

Отже, подальше вивчення шкільної географічної освіти як цілісної педагогічної системи, структура якої містить цілі, завдання, зміст освіти, де у вигляді окремих курсів відображені здобутки географії як науки, методи, засоби і форми організації навчально-виховного процесу, теоретичні та прикладні ідеї й надбання методики викладання, передбачає узагальнення, систематизацію, класифікацію нагромаджених знань через аналіз і синтез відповідних джерел і базується на філософських, культурологічних, аксіологічних, синергетичних засадах.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Державні стандарти базової і повної загальної середньої освіти // Освіта України. – 2004. – №5 (500). – С.4–7.
2. Жупанський Я.І. Історія географії в Україні. – Львів: Світ, 1997. – 264 с.
3. Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – К.: “Радянська школа”, 1984. – № 9. – 32 с.
4. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка. Навчальний посібник. – К., 2003. – 615 с.
5. Пометун Е.И. Становление школьного образования в XX веке // Автореф. дис. 13.00.01 / Інститут педагогіки АПН України, 1996. – 45 с.
6. Програми середньої загальноосвітньої школи. – К.: Бліц, 1997. – 233 с.
7. Смирнов И.П. Синергетика открытого профессионального образования / Научно-методический журнал: Мир образования – образование в мире. – 2002. – № 4. – С.3–16.
8. Уемов А.Н. Системный подход и общая теория систем. – М., 1978. – 272 с.

ПРО ДЕЯКІ АСПЕКТИ ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТУ УПРАВЛІННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ УЧНІВ

У статті автором зроблена спроба проаналізувати сутність методу проблемного навчання з використанням інформаційного підходу. Також розглянуті особливості застосування концепції проблемного навчання як інструменту управління пізнавальною діяльністю учнів.

In article authors the made attempt to analyse essence of a method of problem studying with use of the information approach. As features of application of the concept of problem training, as tool of management are considered by cognitive activity of pupils.

Метод проблемного навчання має досить давню історію. Одним із перших цей підхід використовував ще Сократ. Він реалізовував його на практиці у вигляді бесід та називав його майевтикою. Платон у своїй педагогічній діяльності використовував метод діалогу. На думку останнього, навчання та радість пізнання весь час повинні бути нероздільні.

У наш час розвиток концепції проблемного навчання пов'язаний з роботами американського психолога і педагога Дж.Дьюї, педагогічна теорія якого одержала назву інструментальної педагогіки. Вона полягала в тому, що учень повинен одержувати досвід і знання в процесі проведення самостійних досліджень, виготовлення різних макетів і схем, пошуку відповідей на проблемні питання і т. ін.

Як альтернатива масовому нормативному навчанню, проблемне навчання набуло розвитку в СРСР у 60-70-х роках ХХ століття. М.Н.Скаткін, І.Я.Лернер, Н.А.Менчинська, Ю.К.Бабанский, М.И.Махмутов, А.М.Матюшкин, А.В.Хуторський та ін. в різний час розробили певні аспекти методу проблемного навчання.

У цій статті автором зроблена спроба використати для аналізу сутності методу проблемного навчання інформаційний підхід, а також елементи теорії управління педагогічними процесами. Крім того, розглянуті певні особливості застосування концепції проблемного навчання та методики організації проблемного навчання при викладанні предметів фізико-математичного циклу.

Родзинкою інформаційного підходу є зведення всіх процесів до обміну певним обсягом інформації між викладачем та учнем, а також створення нового інформаційного поля, носієм якого стає учень. Таке інформаційне поле не є абсолютно точною копією первинного масиву інформації, його формування відбувається на основі аналізу отриманої нової інформації та розуміння причинно-наслідкових зв'язків стосовно законів, явищ та об'єктів, що вивчаються учнем. Викладач при цьому керує цим інформаційним процесом, весь час оптимізуючи його за критерієм ефективності – співвідношення рівня якості до витрат на реалізацію такого процесу.

Формулюючи мету вивчення того чи іншого розділу науки, викладач по суті задає певний вектор руху учня в інформаційному полі, формує так звану цільову функцію (функцію мети) реалізації навчання, як інформаційного процесу.

У центрі такого процесу є учень. Він – головна діюча особа, яка відповідно до своїх психофізичних та розумових здібностей визначає і терміни реалізації процесу, і рівень якості засвоєння матеріалу.

Викладач, в цьому випадку, хоча й знаходиться дещо “в тіні” свого учня, однак така вторинність лише уявна. І саме адекватність реалізації процесу, при якому створюється така уявність вторинності викладача, й визначає загальний успіх всього інформаційного процесу. Учень повинен усвідомити свій творчий потенціал, свою спроможність до творчості, сприйняття нової інформації, її аналізу та формування нових знань і умінь.

Як режисер, який виходить на сцену разом із акторами лише “на уклін”, викладач повинен “за лаштунками процесу” гідно реалізувати режисуру всіх елементів, а саме: по-перше, створити інформаційні моделі об’єктів, що будуть вивчатися, по-друге, сформувавши модель самого навчання, як інформаційного процесу, по-третє, організувати передачу певних порцій інформації з одночасним контролем адекватності сприйняття її учнем, по-четверте, зрозуміло проінформувати учня стосовно методики побудови інформаційних моделей об’єктів, що вивчаються (задати алгоритм інтегрування інформації та формування причинно-наслідкових зв’язків), по-п’яте, весь час забезпечувати управління інформаційним процесом з урахуванням визначеної цільової функції, оптимізуючи алгоритм руху в інформаційному полі.

Важливим у цьому інформаційному процесі є те, що учень, в свою чергу, має не просто адекватно сприйняти вхідну інформацію, а й навчитися самому оптимізувати алгоритм свого руху в інформаційному полі. Рухаючись в напрямку стратегічної цілі, учень не зобов’язаний обов’язково повторювати запрограмовану (визначену) викладачем траєкторію руху, однак ціль (мету) навчання він має досягти.

Таким чином, наведене вище дає можливість стверджувати, що задача педагогічного інформаційного процесу з використанням проблемного методу стає подібною до задач математичного програмування або стратегічного менеджменту, з урахуванням обмежень та специфіки педагогічної діяльності.

Може виникнути питання: в чому ж тоді відмінність спілкування викладача та учня за наведеним вище алгоритмом від процесу обміну інформації між двома комп’ютерами в локальній мережі? Відповідь на це питання міститься безпосередньо у схемі організації такого проблемного навчання. Інтелектуальне спілкування відрізняється від комп’ютерного саме наявністю елемента творчості, що формується в учня паралельно із засвоєнням нової інформації. Опанування алгоритмів аналізу, синтезу та розвитку інформаційного поля і є таким елементом творчості.

Інформаційне поле, що створюється засобами проблемного методу в учня, є творчим, логічним продовженням первинного інформаційного поля, яке крім суто інформаційних відомостей містить, ще й нову інформацію про методи й прийоми аналізу та пізнання явищ, а також формує в учня, як особистості, визначену множину практичних навичок стосовно вирішення певного класу проблем.

Чи існує кореляція між поняттями “активізація пізнавальної діяльності учнів” і “проблемне навчання”? Аналіз педагогічної літератури свідчить, що проблемне навчання є одним із найбільш ефективних засобів активізації мислення учня. В даному випадку суть процесу активізації навчальної діяльності, що реалізується під час проблемного навчання, полягає в аналізі учнем фактичного матеріалу та оперуванні цим матеріалом таким чином, щоб самому сформувавши з нього нову інформацію. В ідеалі учень, як учасник інформаційного процесу, сам повинен визначати спосіб отримання та забезпечити ефективність використання вхідної інформації. Однак на практиці така самоорганізація з боку учня повинна бути також добре відкоригована викладачем. Як відомо, найкращий експромт – це “домашня заготовка”.

Саме тут і повинна проявитися фахова майстерність педагога, який зобов’язаний створити в учня певну “ілюзію” його незалежності в процесі розвитку інформаційного поля знань. Це додасть відповідного драйву педагогічному процесу, але й при цьому не потрібно забувати “про гальма” – педагогічна гра не повинна перетворитися у педагогічний фарс. Проблема, заради вирішення якої і був організований педагогічний процес, обов’язково має бути вирішена, більше того, її вирішення повинно стати основою для формування нової проблеми.

Таким чином, саме проблемне навчання – це спосіб оптимізації процесу формування адекватного інформаційного поля учня, одним із алгоритмів реалізації якого є активізація пізнавальної діяльності. Як не дивно, але використання терміна “оптимізація” тут є більш доцільним, ніж “активізація”. Викладач, крім того, що має забезпечити передачу через

певний інформаційний канал максимального обсягу інформації іншому учаснику інформаційних відносин (учню), обов'язково повинен також створити оптимальні умови реалізації такого інформаційного процесу.

Узагальнюючи сказане вище, потрібно зауважити наступне: по-перше, викладач має організувати інформаційний обмін через канал передачі без втрат, тобто забезпечити максимальний рівень достовірності інформації, що отримує учень, по-друге, швидкість передачі такої інформації повинна відповідати вимогам щодо терміну реалізації навчального процесу та оптимальній швидкості її сприйняття на прийомній стороні (учнем), по-третє, форма (вид, протокол) представлення інформації повинна бути однаково і однозначно зрозумілою обом об'єктам інформаційних відносин, по-четверте, крім інформації прикладної (про об'єкти навчання), від викладача до учня має надійти управлінська та роз'яснювальна інформації, які й повинні забезпечити “переключення” учня, як об'єкта, що сприймає порцію інформації, в певний момент часу з режиму її накопичення в режим аналізу, а згодом і синтезу в наслідок проведеного аналізу. В результаті такого синтезу й буде сформовано якісно нове інформаційне поле (знання), тобто у повній відповідності до фундаментальних філософських законів буде завершено процес переходу кількості в нову якість.

Блок-схема реалізації процесу проблемного навчання з точки зору інформаційного підходу наведена на рис.1.

Користуючись термінологією більш зрозумілою педагогічній аудиторії, зазначимо, що проблемне навчання – це поглиблення знань учня за допомогою раніше засвоєних знань або нове застосування колишніх знань. При цьому пошук нового застосування колишніх знань проводиться учнем, який поставлений викладачем перед необхідністю вирішити проблемну ситуацію. Це й є пошуковий (дослідницький) метод навчання, як альтернатива методу сприйняття готових висновків викладача, тобто не просте накопичення інформації, а накопичення з подальшим аналізом та модифікацією інформації. Учень повинен перетворитися із простого споживача на творчу особистість.

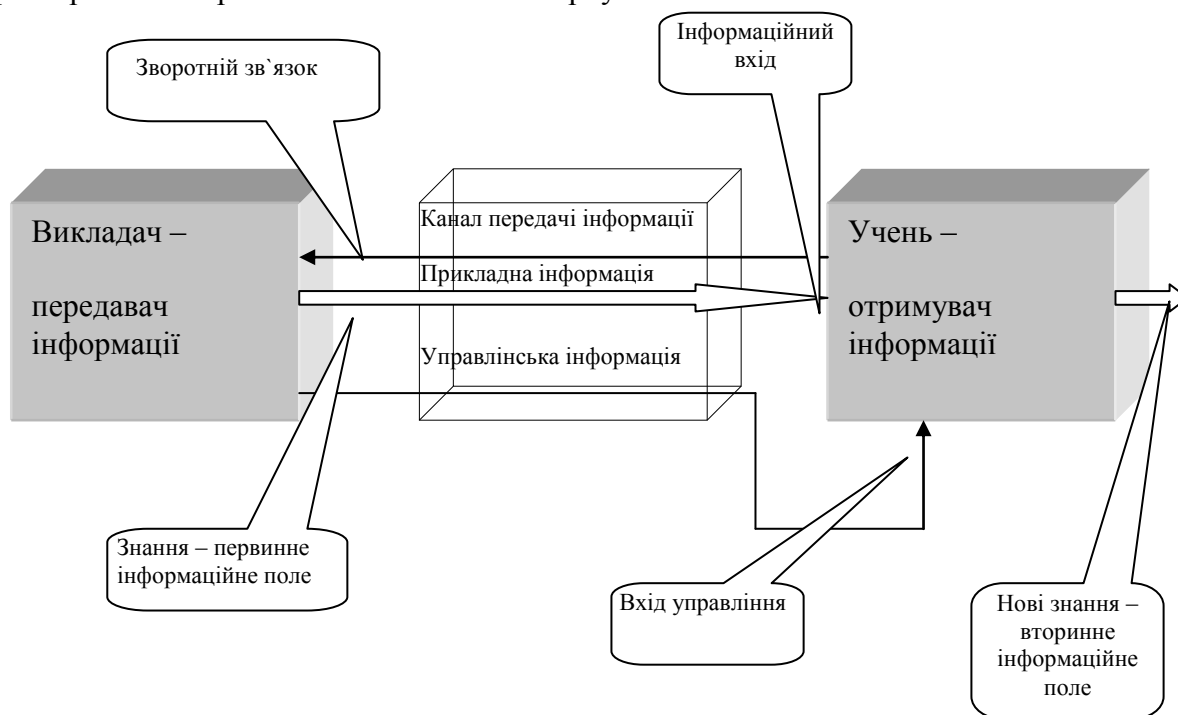


Рис.1. Інформаційний характер процесу проблемного навчання.

Мета процесу активізації діяльності учнів за допомогою методу проблемного навчання полягає у підвищенні рівня активності розумової діяльності учня та у формуванні системи інтелектуальних дій, яка може стати інструментом для рішення нетипових завдань, що вимагають відповідних творчих зусиль.

Проблемна ситуація та навчальна проблема є основними поняттями методу проблемного навчання, що розглядається не як проста сума процесів викладання й навчання, а як діалектична взаємодія та взаємозв'язок цих двох типів діяльності.

Проблемне викладання можна визначити, як педагогічно-інформаційну діяльність викладача зі створення системи проблемних ситуацій, подачі навчального матеріалу (формуванню інформаційного поля) з його повним або частковим тлумаченням (супровідна інформація), а також відповідному управлінню діяльністю учнів, котра спрямована на набуття нових знань паралельно з традиційним шляхом (споживання інформації), шляхом самостійної підготовки навчальних проблем (аналізу) та їх вирішення (синтезу нового інформаційного поля).

Проблемне навчання – це учбово-пізнавальна (інформаційна) діяльність учнів з опанування знаннями і способами розумової діяльності за рахунок адекватного сприйняття пояснень викладача в умовах створеної ним проблемної ситуації, самостійного (або за допомогою викладача) аналізу проблемних ситуацій, формулювання проблем та їх вирішення шляхом висунування гіпотез, їх обґрунтування й наведення доказів, а також перевірки адекватності рішення [3: 24].

Проблемним слід вважати заняття, під час якого викладач навмисно створює проблемні ситуації, і таким чином, організує та активізує пошукову діяльність учнів під час постановки та розв'язання навчальних проблем (вищий рівень проблемності) або сам ставить проблеми й вирішує їх, демонструючи учням можливі шляхи розв'язання проблемної ситуації певного типу (нижчий рівень проблемності).

Організація проблемного навчання передбачає використання таких прийомів і методів викладання, які приводять до виникнення взаємозалежних проблемних ситуацій та визначають застосування студентами відповідних методів навчання для їх вирішення. Створення проблемних ситуацій та організація пошукової діяльності учнів в курсах фізико-математичних дисциплін успішно реалізуються під час розв'язання нетипових завдань, самостійного складання задач та їх розв'язання, логічного аналізу навчального матеріалу, проведення раціоналізаторської чи винахідницької роботи, моделювання, конструювання й т. ін.

На думку автора, процес вивчення циклу фізико-математичних дисциплін є одним із найбільш придатних для застосування викладачами елементів проблемного навчання, оскільки матеріал, який вивчається, містить досить чітко виражені причинно-наслідкові зв'язки й залежності, що спрямовані на формування понять, законів, теорій та явищ, а це, в свою чергу, дає можливість забезпечити ефективне управління процесом створення нової сукупності знань.

Створення проблемних ситуацій сприяє зростанню пізнавальної активності учнів, розвитку інтересу до предмета, формуванню логічного мислення, умінню аналізувати явища, змушує планувати свої дії та оптимізувати плани їх реалізації. Розв'язання проблемних задач формує комплекс міцних знань та навичок з їх практичної реалізації.

Структурна схема організації та проведення проблемного заняття наведена на рис. 2. Ця схема організації проблемного заняття не є догмою, і залежно від виду конкретної навчальної проблеми може змінюватись, при цьому реалізовуватись повністю або частково. Ця схема може бути також трансформована у колесо Шухарта-Демінга, яке віддзеркалює нескінченність та циклічність спіралі пізнання (рис. 3).

Педагогічна практика сформувала декілька способів реалізації принципів проблемного навчання. Проекція цих способів на процеси викладання предметів фізико-математичного циклу дозволяє суттєво активізувати процеси пізнання учнів. До таких способів відносяться: монологічний, діалогічний, евристичний, програмованих завдань та дослідницький. Вони досить ретельно описані в літературі. Ефективність їх реалізації залежить від конкретних педагогічних ситуацій, видів занять, що проводяться, та відповідного навчального матеріалу.



Рис.2. Загальна схема організації проблемного заняття.

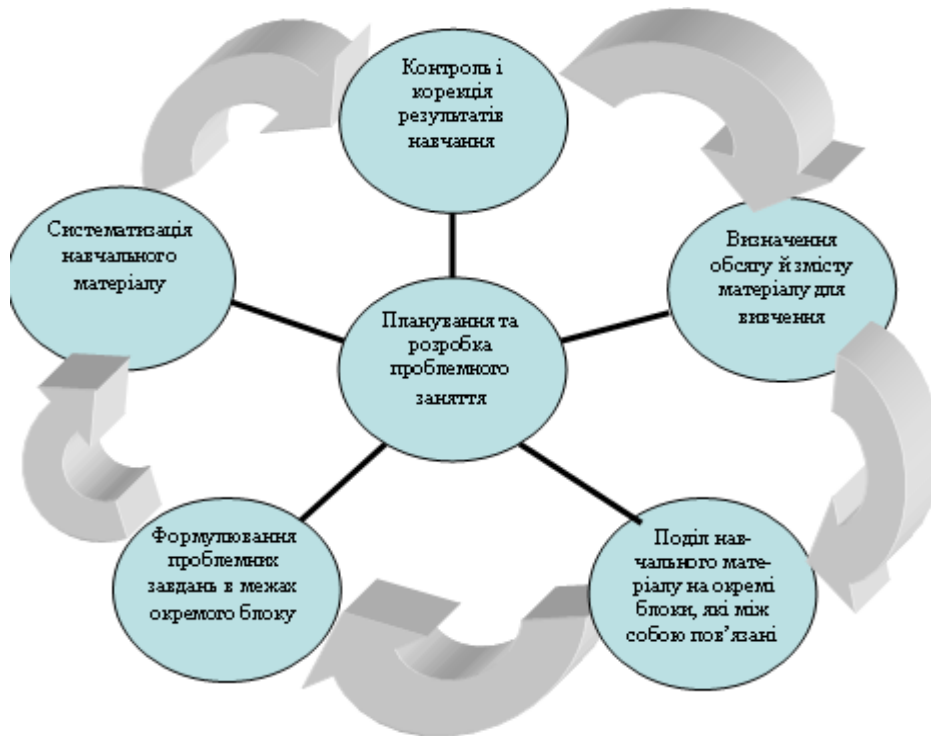


Рис. 3. Колесо Шухарта-Демінга, що відображає безкінечність процесу пізнання.

Проблемне навчання достатньо успішно можна застосовувати для засвоєння узагальнених знань. Воно також має сенс тоді, коли ставиться завдання спеціального навчання прийомом і способам розумової діяльності, необхідним для набуття знань та вирішення пошукових задач [2: 193].

Стримуючими факторами щодо впровадження в навчальний процес методів проблемного навчання є досить складна технологія реалізації та великі витрати часу порівняно з традиційними схемами проведення занять, причини соціально-психологічного порядку, відсутність у викладачів певної мотивації щодо запровадження таких методів, відсутність перевірених та відпрацьованих на практиці педагогічних технологій та прийомів постановки навчальних проблем, способів формування та розв'язання проблемних задач учнями, а також навчальних посібників, що використовують таку теоретичну базу та узагальнюють практичний досвід.

На думку автора, у подальшому проблемне навчання варто використовувати у сукупності з іншими методами й не сприймати його як певну панацею, чи як нову систему навчання, тоді застосування такого методу – успіх у роботі викладача.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аверьянов Д. Увидеть неочевидное // Математика. – 2006. – №5. – С. 11-14.
2. Дембицкая С.В., Яблочников С.Л. Применение метода проблемного обучения. Инновационные технологии обучения в условиях глобализации рынка образовательных услуг. Сборник научных трудов XIII Международной научно-методической конференции. – М.: МГУТУ. – 2007. – Выпуск 11. – Т. 1. – С. 192-198.
3. Дембіцька С.В., Яблочников С.Л. Проблемне навчання як фактор управління якістю навчального процесу. – Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – №1. – Бердянськ: БДПУ, 2007. – С. 18-26.

Розділ 3

Теорія і практика виховання

АНАЛІЗ СУЧАСНОГО СТАНУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ

У статті розкриваються основні напрями дослідно-експериментальної роботи з виявлення стану формування професійних особистісних якостей майбутніх учителів-філологів.

The article focuses on the guidelines of experimental work directed at the analysis of the modern state of future teachers-philologists' professional personal qualities formation.

Аналіз вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної літератури засвідчує, що серед основних завдань вищої педагогічної освіти, що потребують реалізації, проблема формування професійних особистісних якостей учителя займає важливе місце. Професійні особистісні якості є складовою частиною особистісного компонента професійно-педагогічної підготовки.

Науковому розв'язанню проблеми формування якостей особистості сприяли дослідження Б.Ананьєва, Ю.Бабанського, Г.Балла, С.Батишева, І.Беха, В.Богословського, О.Бодальова, Ф.Гоноболіна, С.Гончаренка, Є.Зеєра, Д.Зюзіна, І.Зязюна, Є.Клімова, В.Кременя, Н.Ничкало, В.Семіченко, С.Сисоєвої, І.Харламова, в яких зазначається, що якості особистості виражаються в органічній єдності її потреб, свідомості, знань, емоційно-вольової сфери та практичних дій, спрямованих на професійне становлення.

Значним у дослідженні проблем формування професійних особистісних якостей є доробок вітчизняних учених у галузі теорії та практики виховної роботи (І.Бех, Г.Васянович, О.Гура, О.Дубасенюк, С.Карпенчук, А.Макаренко, В.Сухомлинський, О.Романовський, О.Сухомлинська, Т.Сущенко); особистісно орієнтованого виховання (І.Бех, О.Пехота, Г.Пустовіт, В.Рибалка); гуманізації та гуманітаризації середньої та вищої освіти (Г.Балл, С.Гончаренко, І.Зязюн, В.Кремень, Н.Ничкало, О.Савченко).

Метою статті є виявлення сучасного стану формування професійних особистісних якостей майбутніх учителів-філологів у навчально-виховному процесі класичних університетів.

З цією метою було проведено дослідно-експериментальну роботу, що включала такі **заходи**:

- проведення бесід, інтерв'ювання, анкетування студентів-філологів, які навчаються в класичних університетах, з метою вивчення їх уявлень про комплекс професійних особистісних якостей, необхідний сучасним учителям-філологам;
- застосування методів педагогічного спостереження й експертної оцінки діяльності майбутніх учителів-філологів у навчально-виховному процесі;
- проведення бесід і анкетування серед викладачів спеціальних дисциплін з метою вивчення їх позиції щодо формування професійних особистісних якостей студентів-філологів.

Загалом означене сприяло визначенню інформаційної бази для виявлення сучасного реального стану досліджуваної проблеми.

Для виявлення характеру уявлень майбутніх учителів-філологів про професійні особистісні якості, необхідні в майбутній педагогічній діяльності, було проведено опитування студентів різних курсів. Оскільки ефективність навчально-виховного процесу підвищується внаслідок збігу об'єктивних умов навчання із суб'єктивними характеристиками студентів, завданням початкового етапу експерименту стало виявлення особистісних і професійних параметрів професіонала, котрі є значущими для самих студентів. З цією метою було проведено опитування серед студентів філологічних інститутів і факультетів класичних університетів. Результатом опитування стало виявлення поглядів

сучасного студентства на професійні особистісні якості, необхідні вчителю-філологу. Студентам було поставлене запитання: “Які професійні особистісні якості вчителя-філолога ви вважаєте необхідними й достатніми для успішного виконання професійної діяльності?” У результаті відкритого анкетування було складено переліки якостей. Ефективність цього підходу було перевірено в дослідженнях В. Семіченко, яка довела, що подібний підхід дозволяє уникнути упередженості й нав’язування опитуваним власної точки зору [1].

Студентами було вказано близько 40 професійних особистісних якостей учителя-філолога; отримані результати було узагальнено та відображено за кількістю виборів у процентному відношенні:

- комунікативність, прагнення та вміння спілкуватися – 35,4%;
- доброта, гуманність – 30%;
- толерантність по відношенню до людей з відмінними релігійними й політичними поглядами та тих, які належать до інших національностей – 25,4%;
- любов до дітей, бажання їх вчити та виховувати – 21,6%;
- емпатія, здатність до співчуття й розуміння інших людей – 21,1%;
- відповідальність за результати своєї праці – 15,2%;
- справедливість по відношенню до учнів – 12,7%;
- цілеспрямованість – 12%;
- прагнення до особистісного й професійного самовдосконалення – 11,8%;
- любов до професії вчителя – 11,4%;
- терплячість – 10,2%;
- вимогливість по відношенню до учнів – 9,9%;
- креативність, здатність до прийняття нестандартних рішень, використання творчих підходів у навчально-виховному процесі – 9,9%;
- емоційна стабільність – 8,5%;
- наполегливість у досягненні професійних цілей – 8,9%;
- працелюбність, бажання працювати вчителем – 7,2%;
- тактовність по відношенню до учнів, батьків, колег – 6,8%;
- ініціативність – 6,4%;
- чесність – 6,1%;
- розвинута емоційність – 5,2%;
- педагогічний оптимізм, віра в найкраще в дітях – 4,8%;
- уважність, вміння прислухатися до учнів – 4,5%;
- ввічливість у будь-якій ситуації – 4,4%;
- почуття гумору – 4,2%;
- рішучість, особливо в критичних ситуаціях – 4%;
- об’єктивність в оцінюванні учнів – 3,6%;
- вимогливість до себе як до вчителя – 3,1%;
- впевненість у собі, своїх можливостях – 2,5%;
- професійна активність – 2,5%;
- винахідливість у навчальній та виховній роботі – 2,1%;
- професійна добросовісність – 1,7%;
- альтруїзм – 1,2%.

Слід зазначити, що результати опитування показали недостатню інформованість студентів про комплекс і сутність професійних особистісних якостей, про що свідчить той факт, що декотрі студенти прирівнювали до особистісних якостей такі поняття, як компетентність, спеціальні знання з фахових предметів, методичні уміння тощо. Таких студентів на другому курсі виявилось 41%, на третьому – 31,6%, на четвертому – 25,2%. Хоча ці показники свідчать про позитивну динаміку в засвоєнні знань про особистість вчителя-філолога, але ця динаміка, на наш погляд, є недостатньою. З цього можна зробити висновок про недостатньо повне усвідомлення більшістю студентів-філологів змісту й сутності роботи вчителя філологічних дисциплін. Скоріше за все уявлення студентів про

майбутню професію має штучний ідеалізований характер, що не відповідає реальній навчально-виховній практиці.

Окрім якісного аналізу отриманих результатів, нами було проведено кількісну їх обробку для виявлення повноти уявлень студентів про необхідні в майбутній професійній діяльності особистісні якості. Так, 30,5% студентів-філологів вказали від 1 до 3 якостей; 49,5% – від 4 до 6 якостей; 16,2% – від 7 до 9 якостей; 3,8% – вказали 10 і більше професійних особистісних якостей, що засвідчило відсутність у більшості студентів чіткого й повного уявлення про ідеал учителя-філолога.

Дослідження професійних планів студентів-філологів, яке проводилося за методикою, запропонованою В.Семиченко й адаптованою до завдань дослідження, показало, що 8,9% студентів виявили загальнопедагогічну спрямованість, зазначивши, що обрали спочатку професію вчителя, а потім спеціальність – філологію; 5% студентів одночасно прийняли рішення стати вчителем і викладати мову та літературу; у 27,6% студентів рішення вивчати мову та літературу домінувало над вибором учительської професії; а 58,5% студентів вступили до університету з метою вивчення філологічних дисциплін (переважно мови), не маючи на меті після його закінчення працювати вчителем. Дослідно-експериментальна робота, таким чином, підтвердила відсутність у більшості студентів спрямованості на вчительську професію.

На наступному етапі дослідження ми мали на меті виявити, наскільки завдання щодо формування професійних особистісних якостей майбутніх учителів-філологів реалізуються викладачами в навчально-виховному процесі класичного університету. Для цього нами було використано анкету, запроповану Н.Тимченко [2: 225-227] й адаптовану до нашого дослідження. Анкетування було проведене серед викладачів спеціальних (філологічних) дисциплін (загалом 49 осіб), серед яких 31,2% – кандидати наук, доценти, 18,7% – старші викладачі, 38% – викладачі, 12,1% – асистенти. Середній стаж роботи у вузі серед викладачів, які взяли участь у дослідженні, склав 10 років.

Проведене анкетування засвідчило, що:

- 33% викладачів спеціальних дисциплін не проводять роботу з формування професійних особистісних якостей студентів, оскільки вважають, що навчально-виховний процес сам впливає на їх формування;
- 28% викладачів ведуть фрагментарну роботу в цьому напрямі, тільки в міру необхідності;
- 19% викладачів проводять роботу з формування особистісних якостей майбутніх учителів на кожному занятті, але без попереднього планування;
- 12% викладачів висловили думку, що формування професійних особистісних якостей студентів не є завданням університетської освіти;
- тільки 8% викладачів проводять цілеспрямовану, заздалегідь сплановану роботу на заняттях та в позанавчальній діяльності.

Викладачі у визначенні професійних особистісних якостей, котрі необхідно формувати на заняттях з дисциплін, що вони викладають, та у виховній діяльності, у першу чергу, керуються специфікою та можливостями навчальної дисципліни й виховних заходів (52%); рівнем вихованості студентської групи (36%); загальними завданнями виховання особистості в демократичному суспільстві (7%); професійними вимогами до вчителя-філолога (5%). Виходячи з цього, ми зробили висновок про спонтанність виховних впливів з боку викладачів на особистість майбутнього вчителя-філолога. Ті викладачі, які у вихованні студента виходять з потенційних можливостей навчальних дисциплін, практично не замислюються над необхідністю цілеспрямованого впливу на його особистість з метою розвитку особистісних якостей. Орієнтація на рівень вихованості студентської групи фактично виключає цілеспрямованість виховних впливів, тому що викладач орієнтується на вже сформовані якості та, як правило, виділяє зі структури особистості тільки ті з них, що є неприйнятними з огляду на загальноприйнятну поведінку студента. Тож, у багатьох випадках

викладачі не ставлять своїм завданням формування позитивних особистісних якостей студентів, а тільки обмежуються корекцією негативних.

Результати опитування викладачів засвідчили й обмежену кількість методів, що застосовуються ними з метою формування особистості студентів. Так, за частотою використання в навчально-виховному процесі перше місце посідають методи формування свідомості особистості, серед яких у більшості випадків викладачі вдаються до словесних. У ситуаціях, що, на думку викладачів, потребують втручання, частіше використовуються методи зауваження (28%) та бесіди (23%). Серед методів стимулювання й мотивації поведінки найчастіше застосовується заохочення (18%), до організації змагання в студентському колективі вдаються тільки 15% викладачів. Слід зазначити фрагментарність застосування в навчально-виховному процесі методів ділової гри (7%), аналізу професійних ситуацій (5%) і створення ситуацій, що виховують (3%).

Ситуація, що склалася в організації навчально-виховного процесу, пояснюється ще й тим, що більшість викладачів спеціальних дисциплін (71%) вважають, що на формування професійних особистісних якостей, у першу чергу, впливає змістове наповнення навчальних предметів і виховних заходів, і тільки 29% з них визнають, що більше уваги слід приділяти формам проведення занять.

У ході експерименту було проведено бесіди й анкетування серед студентів та викладачів з метою виділення дисциплін, котрі, на їх думку, містять найбільші можливості для формування професійних особистісних якостей майбутніх учителів-філологів. Так, анкетування студентів 3-4 курсів показало, що, на їх думку, найбільші можливості в цьому плані мають практичні дисципліни мовного циклу, перш за все практичний курс усного та письмового мовлення (I рангове місце), друге місце студентами було відведено педагогічній практиці, третє – виховній роботі, що проводиться в університетах, четверте – дисциплінам психолого-педагогічного циклу, п'яте – історії зарубіжної літератури (таблиця 1).

Таблиця 1.

Можливості складових навчально-виховного процесу у формуванні професійних особистісних якостей студентів-філологів

№	Складові навчально-виховного процесу	Кількість виборів	Рангове місце
1.	Практичні дисципліни мовного циклу (УПМ, практичні курси граматики та фонетики)	795	I
2.	Педагогічна практика	681	II
3.	Різноманітні позанавчальні заходи (студії, дискусії, зустрічі з цікавими людьми, екскурсії тощо)	644	III
4.	Методики викладання мов та літератури	568	IV
5.	Літературознавчі дисципліни	492	V
6.	Психолого-педагогічні дисципліни	454	VI
7.	Теоретичні дисципліни мовного циклу (лексикологія, стилістика, теоретична граматика та фонетика тощо)	379	VII
8.	Загальноосвітні дисципліни (філософія, історія тощо)	303	VIII

Серед викладачів помітною є тенденція ідеалізувати можливості дисципліни, викладачами якої вони є, окрім цього, більшість із викладачів (83%) указали на значні можливості виховної роботи класичного університету та педагогічної практики в процесі формування професійних особистісних якостей студентів.

Отже, проведене дослідження показало, що студенти-філологи недостатньо розуміють місце дисциплін психолого-педагогічного циклу у формуванні професійних особистісних якостей, надаючи перевагу саме спеціальним дисциплінам. У зв'язку з цим вважаємо за

потрібне введення спецкурсу на міжпредметній основі, котрий би базувався на змісті психолого-педагогічних дисциплін, урахував би специфіку філологічної спеціальності та цілеспрямовано сприяв формуванню професійних особистісних якостей майбутніх учителів-філологів.

Висновки. Отже, проведені дослідження засвідчили, що уявлення студентів про майбутню професію має штучний ідеалізований характер, що не відповідає реальній навчально-виховній практиці; у більшості студентів відсутня спрямованість на професію вчителя. У підготовці майбутніх учителів-філологів домінує тенденція предметоцентризму і спрямованості переважно на набуття ними знань, умінь і навичок, формуванню ж професійних особистісних якостей не приділяється належної уваги (45% викладачів вважають, що їх завдання полягає лише в наданні студентам достатнього обсягу знань з предмета, 28% викладачів фрагментарно вдаються до формування професійних особистісних якостей студентів і лише 27% з них систематично проводять роботу в цьому напрямі).

Розв'язання означених проблем вбачається у впровадженні педагогічних умов, що сприятимуть підвищенню ефективності формування професійних особистісних якостей майбутніх учителів-філологів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Барбина Е.С., Семиченко В.А. Идеи интеграции, системности и целостности в теории и практике высшей школы: Научно-методическое пособие. – К., 1996. – 261 с.
2. Тимченко Н.С. Формування професійно-етичних якостей майбутніх службовців-митників: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Дніпропетровська академія митної служби України. – Дніпропетровськ, 2003. – 239 с.

УДК 378.126

Н.І. Бутенко

ЕСТЕТИЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Стаття присвячена аналізу педагогічних умов естетизації сучасного навчально-виховного процесу та приведення його у відповідність з естетичними критеріями.

The article is dedicated to the analysis of pedagogical framework of making the contemporary process of education aesthetic and adjusting it in accordance with aesthetic criteria.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку середньої та вищої освіти особливої актуальності та гостроти набувають питання естетизації навчально-виховного процесу. З погляду відомих вчених (І.А.Зязюн, С.Г.Мельничук, Н.Є.Миропольська, О.В.Киричук, Т.М.Ткачова), педагогічна естетика визначає майбутнє української школи адже вона передбачає осмислення вчителем мети і засобів навчально-виховного впливу з урахуванням естетичних вимог. На жаль, проблема гармонії, цілісності, завершеності в педагогічній теорії і практиці отримала своє тлумачення лише в контексті соціалізації особистості та її відповідності соціально-значимим вимогам морального, політичного змісту. Педагогічна інтерпретація цього поняття на основі естетичних принципів і критеріїв дозволяє визначити особистість учня не лише як носія соціального досвіду, але й самоорганізуючої системи, здатної до творення і удосконалення себе і всього, що її оточує. У зв'язку з цим осмислення педагогічної діяльності як естетичної категорії привертає особливу увагу, вимагає відповідного теоретичного обґрунтування і практичного вирішення.

Досвід майбутнього вчителя моделюється під впливом соціально-історичного середовища, яке визначає свої пріоритети, духовні цінності, моральні ідеали, потреби та інтереси. У контексті соціально-історичного розвитку відповідні вимоги ставляться перед навчально-виховною системою, особистістю педагога, його досвідом та педагогічною

творчістю. В основі цих вимог знаходяться уявлення про визначальну роль окремих компонентів педагогічного процесу.

Результати дослідження. Підкреслюючи виключно важливу функцію суспільства та його цінностей, відомий український педагог В.Сухомлинський акцентує увагу на необхідності соціалізації особистості, залучення її до активного освоєння історично сформованих ідеологічних цінностей. У центрі уваги освітян з'являються питання, пов'язані з формуванням політичної свідомості, правової культури, моральних переконань, наукового світогляду та інше. Для забезпечення цього процесу вчитель повинен був перш за все сам володіти суспільно значимим досвідом, а також навчитися передавати його своїм вихованцям. У результаті домінування ідеї соціалізації особистості на певних історичних етапах суспільного розвитку отримує відповідне осмислення поняття естетичного досвіду вчителя.

Позитивним виявом цього процесу є те, що поняття досвіду інтерпретується з урахуванням впливу соціосфери, тобто тих надбань, які мають знайти своє місце у досвіді окремої особистості. Перед вчителем постають завдання якомога повніше пізнавати, вивчати, досліджувати соціальні процеси і на цій основі формувати свій власний досвід, своє сприйняття явищ навколишньої дійсності. При цьому не слід переоцінювати можливості зазначеного процесу. Адже, орієнтуючи на привласнення соціального досвіду, цей підхід тим самим спрощує процес становлення досвіду вчителя, не виявляючи поряд з цим особистісного начала у його розвитку. Звідси виникає небезпека уніфікації досвіду вчителів, стандартизації їх поглядів і переконань, посиленні ролі репродуктивно-виконавських форм педагогічної діяльності.

Прагнучи знайти відповідь на запитання на існуючі закономірності педагогічного процесу, суспільно-історична думка акцентує увагу на іншому компоненті, а саме: потенційних можливостях людини, яка виступає в ролі учня, вихованця, вчителя тощо. Можна бачити, що потрібно було чимало зусиль, щоб у педагогічній літературі особистість учня, вчителя знайшли своє тлумачення як активних суб'єктів навчально-виховного процесу, які є не лише носіями певного досвіду, а скоріше генеруючою його основою.

Саме такий підхід до тлумачення педагогічного процесу знайшов своє відображення в концепції гуманітаризації шкільної освіти і системи виховання. Безперечно, ідея гуманітаризації стала прогресивним кроком на шляху реформування традиційної соціально зорієнтованої шкільної системи. Отже, потрібен був такий досвід учителя, в якому б знайшли відповідне місце його улюблені сили і можливості, безпосередні почуття і власні думки, творче натхнення та інноваційний пошук.

Сучасна педагогічна теорія і практика, спираючись на досвід В.Сухомлинського, прагне широко пропагувати ідеї гуманітаризації не лише в системі навчання і виховання учнів, але й в системі професійної підготовки вчителів. Одним із прикладів цього є теоретичне і методичне обґрунтування питань, що пов'язані з реалізацією принципу індивідуалізації професійної підготовки майбутнього вчителя.

Немає сумніву в тому, що зазначений вище пошук має позитивний зміст і відкриває чимало суттєвих резервів особистості, її можливостей щодо розкриття свого потенціалу, зокрема індивідуальний підхід до організації навчання у вищій педагогічній школі сприяє розвитку емоційно-чуттєвої сфери інтелектуальної активності, мотиваційно-вольових якостей майбутнього педагога. Досвід вчителя набуває дієздатного характеру, використовується в роботі, стимулює власний пошук педагога.

При цьому, варто зауважити, що процес гуманізації в його поверховому осмисленні та інтерпретації може мати негативні наслідки. Окремі з них уже засвідчили про себе в тих виховних і навчальних системах, в яких досить спрощено поставилися до використання гуманітаризуючого принципу. На прикладі формування досвіду майбутнього вчителя можна бачити, що певна частина студентів відверто починає ігнорувати суспільно значимими цінностями. В їх ставленні до життя, дійсності, мистецтва, шкільної справи виявляється абсолютизація свого власного "Я", відчуженість від інших, акумулюється увага на

підсвідомих проявах психіки, виявляється небажання збагачувати себе новими знаннями. Такі тенденції досить небезпечні для особистості педагога та його вихованців. Саме тому у практиці підготовки майбутніх учителів не слід перебільшувати можливості гуманітаризуючого принципу і прагнути до поєднання його з актуалізованим соціальним досвідом.

Діалог соціального та особистісного, колективного та індивідуального є тим виявом суспільно-історичного досвіду, який заслуговує на особливу увагу. Адже в гармонійному поєднанні основних компонентів педагогічного процесу – можливостей суспільства і людини, школа може створити досконалу систему навчання і виховання молоді. Створення такої системи стає можливим за умови втілення ідеї естетизації навчально-виховного процесу, згідно якої основні компоненти педагогічного впливу мають знайти гармонійне поєднання. Як писав В.Сухомлинський, навчальний процес у школі має бути досконалим як за змістом, так і формою, а методи роботи з учнями дозволяли б впливати на їх інтелектуальні, емоційно-чуттєві, вольові та інші психічні якості.

Для втілення в умовах шкільної практики ідеї естетизації потрібен відповідний досвід учителя, завдяки якому навчально-виховний процес отримав би можливість гармонійно поєднувати в собі вимоги до зовнішнього і внутрішнього, свідомого та підсвідомого, репродуктивного і творчого. Сприяти реалізації багатофункціональних можливостей педагогічної праці може лише естетичний досвід учителя, над розвитком і збагаченням якого потрібно вже сьогодні наполегливо працювати, удосконалюючи його зміст, способи виявлення тощо.

Досвід учителя має не лише аксіологічну основу, пов'язану із впливом соціальних, гуманітарних, естетичних цінностей. Його сутність визначається також психологічними закономірностями у становленні та функціонуванні. На прикладі естетичного досвіду особистості можна бачити, що він може проходити декілька етапів свого становлення.

Так, у дошкільному та молодшому шкільному віці естетичний досвід особистості переважно має мозаїчний характер. Це дозволяє формуючій особистості реагувати лише на окремі форми виявлення естетичного у природі, побуті, мистецтві. Фрагментарність естетичного ставлення ще є досить відчутною і не дозволяє учням виявляти послідовну і вмотивовану естетичну оцінку явищ і подій їх повсякденного життя. У підлітковому та юнацькому віці естетичний досвід більше тяжіє до ієрархічної та системної будови. Особистість прагне знайти певну залежність і узгодженість між явищами дійсності, намагається побудувати логічну основу їх естетичних суджень та оцінок.

Свідомо вибираючи майбутню професію вчителя, випускник середньої школи засвідчує і про свою здатність вмотивовано обґрунтувати своє рішення, залучаючи до цього міркування як соціально значимого, так гуманітарного і естетичного змісту. Як свідчать педагогічні спостереження, естетичний фактор, на жаль, ще не виявляє свого впливу в силу обмеженості саме естетичного досвіду випускників середньої школи.

У студентські роки, коли вже зроблено свідомо професійний вибір і відбувається накопичення відповідних знань, вмінь і навичок, досвід набуває переважно концептуального характеру. Основними ознаками його є вплив на самостійне визначення генералізуючої педагогічної ідеї, обґрунтування конкретної програми педагогічних дій, застосування ефективних способів педагогічного впливу на учнів. Спираючись на власний досвід, майбутній вчитель визначає ідею, заради досягнення якої використовує свій особистісний потенціал: почуття, знання, вольові зусилля тощо. Саме генералізована педагогічна ідея виступає організуючим началом у становленні майбутнього спеціаліста, їй підкоряються окремі напрями і форми навчальної, пошукової, творчої діяльності, узгоджується програма самоосвіти і самовиховання.

Таким чином, естетичний досвід учителя проходить значний еволюційний шлях, набуває не лише певного змісту, але й характеру функціонування. Від спонтанного, мозаїчного типу він піднімається на рівень концептуального освоєння дійсності і організації педагогічних дій. Зазначені вище психологічні аспекти формування досвіду вчителя дають

можливість визначити пріоритетні напрями діяльності вищої педагогічної школи, зосередивши увагу на зміцненні саме концептуального рівня викладання навчальних дисциплін.

На думку В. Сухомлинського, для забезпечення процесу формування естетичного досвіду вчителя потрібні відповідні педагогічні умови, їх значення полягає в тому, щоб у визначений термін професійної підготовки майбутній вчитель отримав можливість вийти на рівень концептуального самовираження. Результати наукових спостережень дозволяють зазначити, що для вирішення цього питання застосовуються педагогічні умови, які по-різному впливають на формування естетичного досвіду вчителя.

Одним із поширених шляхів вирішення зазначеної проблеми є передача майбутнім учителям досвіду практичного досягнення педагогічної мети. Не менш розповсюдженою є передача майбутньому вчителю досвіду теоретичного освоєння педагогічних проблем. Цей підхід до формування професійної культури майбутнього вчителя покликаний забезпечити умови для прояву самостійного мислення, вміння послідовно і вмотивовано визначати найсуттєвіші аспекти навчального процесу та шляхи їх практичної реалізації. Досвід учителя за таких умов набуває переважно аналітичного змісту.

Таким чином, можна зробити висновок, що передача майбутньому вчителю досвіду естетичного вирішення педагогічних проблем є одним із перспективних шляхів формування професійної культури педагога. Відшукуючи оптимальні умови для професійного становлення вчителя, сучасна практика переконливо засвідчує про широкі можливості естетичного досвіду. Його передача майбутньому вчителю дозволяє, перш за все, гармонізувати практичні і теоретичні надбання педагога, зорієнтувавши його на концептуальному самоствердженні у навчально-виховному процесі. Завдяки естетичному досвіду вчитель визначає генералізуючу педагогічну ідею і підкоряє їй свої практичні вміння, теоретичні надбання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Власенко О.М. Духовно-моральні цінності у розвитку особистості// Духовність українства. – Кіровоград – Житомир, 2005. – Вип. 8. – С. 21-23.
2. Духовність особистості: методологія, теорія і практика: Зб. наук. пр. – Луганськ, 2005. – Вип. 2 (8). – 243 с.
3. Киричук О.В. Духовно-катарсична активність особи: сутність, функції, педагогічне стимулювання// Розвиток педагогічної і психологічної науки в Україні 1992-2002: Зб. наук. пр. до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. – Частина 1. – Харків: "ОВС", 2002. – С. 527-536.
4. Кондратова Л.В. Емоційна культура як показник професіоналізму сучасного вчителя // Педагогіка вищої та середньої школи. – Вип. 10. – Кривий Ріг, 2005. – С. 10-15.
5. Сухомлинський В.О. Сто порад вчителю // Вибрані твори в 5-ти томах. – К.: Рад. школа, 1976. – Т.2. – С. 419-655.
6. Ткачова Т.М. Розвиток духовної культури особистості вчителя в системі методичної роботи закладів освіти міста: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Луганськ, 2004. – 20 с.

УДК 378

С.А. Гнатенко

НАУКОВЕ ОСМИСЛЕННЯ СУТНОСТІ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті виділено наукові положення, які дозволяють розкрити сутність громадянськості студентської молоді, висвітлити об'єктивну та суб'єктивну зумовленість процесу виховання громадянськості у студентів вищого навчального закладу.

The article sorts out the scientific points which enable the reader to disclose the essence of students' civic consciousness and to specify objective and subjective conditioning of the process of civil education of higher education institutions students.

Питання виховання громадянськості студентської молоді викликають в умовах сьогодення інтерес широкої громадськості: учених, працівників освіти, діячів культури, представників різних політичних та громадських об'єднань. Вони є предметом палких дискусій та активного обговорення, засвідчують про пошук шляхів та можливостей їх ефективного вирішення.

Як зазначає В. Кремень “в умовах глобалізації громадянська єдність, національне згуртування, а також, патріотичне виховання молоді не тільки не втрачає актуальність, а навпаки – є справді стратегічним за своїм значенням завданням. Патріотичне виховання важливе не тільки з огляду на формування почуттів приналежності до нації, держави, а й має суто прикладний характер, бо веде до національного згуртування, а також до більш ефективного відстоювання національних інтересів у взаємовідносинах із іншими державами, що є надзвичайно актуальним і врешті-решт, до більш заможного життя громадян.

Актуальним на сьогодні лишаються завдання, які передбачали визначення та наукове осмислення сутності громадянськості студентської молоді у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів.

Мета статті – розкрити теоретичні осмислення питання, виділити наукові положення, які б дозволяли розкрити сутність громадянськості студентської молоді, висвітлити об'єктивну та суб'єктивну зумовленість процесу виховання громадянськості у студентів вищого навчального закладу.

У філософській літературі знайшли висвітлення такі питання як: філософія української ідеї та Європейський контекст (О. Забужко); проблеми вироблення державної стратегії освіти і виховання громадянина сучасної України (М. Іванов); методологія і організація громадянського виховання у світлі Європейського досвіду (М. Рагозін); методологічні аспекти національного виховання (В. Кириченко, І. Мартинюк); національно-державне відродження України та політична соціалізація особи (Л. Климанська); формування громадянської позиції нової генерації України (М. Головатенко); особистість в освітній системі (В. Кремень); громадянське виховання як умова гуманізації освіти (В. Гришин); методологічні засади розбудови особистісно орієнтованої навчальної діяльності у вищій школі (М. Євтух), теоретико-технологічні засади особистісно орієнтованого виховання (І. Бех, А. Бойко, В. Бутенко, О. Сухомлинська).

Особливого значення набувають педагогічні дослідження, у яких визначаються шляхи громадянського виховання молоді, зокрема соціально-економічні умови формування громадянськості та соціалізації у виховному процесі середньої та вищої школи (В. Плахтеева, О. Севаст'янова, Н. Чернуха); історико-педагогічні засади формування громадянської позиції студентів (О. Кафарська); патріотичне виховання молоді (О. Абрамчук, А. Богульський); організація громадянського виховання в інших країнах (О. Алексеева, О. Бажановська, О. Кошопал); виховання громадянської самосвідомості учнів засобами символіки народного мистецтва України, у процесі інтерпретації літературно-художніх творів, естетичного одухотворення учнівської та студентської молоді (Л. Бутенко, П. Гомон, О. Красовська, Г. Шевченко).

У контексті зазначеного, можна бачити у науковій літературі існування різних поглядів на сутність громадянськості та її виховання у студентській молоді. Учені, певним чином, характеризують зміст того, що має бути пов'язане з формуванням громадянської свідомості, стимулюванням громадянської активності студентів в умовах навчально-виховного процесу вищого навчального закладу.

Сутність громадянськості студентської молоді.

Проведений нами теоретичний аналіз наукових робіт, присвячених темі громадянськості, дозволяє зазначити, що вказане поняття по-різному трактується вченими.

Найбільш характерним є осмислення сутності громадянськості як соціальної, психологічної та педагогічної категорій (рис.1).

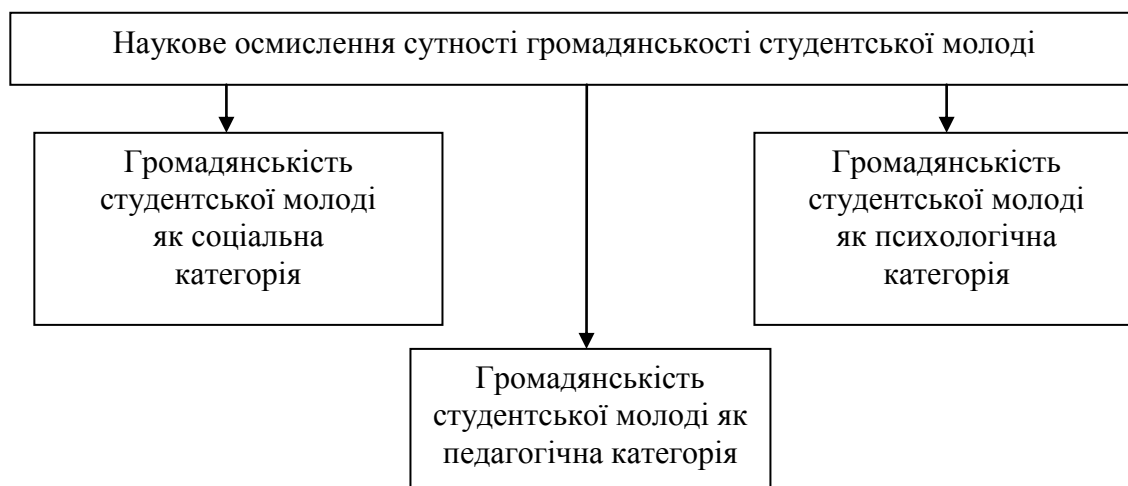


Рис. 1. Наукове осмислення сутності громадянськості студентської молоді.

Громадянськість студентської молоді як соціальна категорія.

Таке осмислення сутності громадянськості зумовлено тим, що вона має об'єктивний характер і залежить від соціально-історичних умов, у яких доводиться жити, навчатися, працювати студентам вищих навчальних закладах. Саме тому, громадянськість студентів слід розглядати в тісному зв'язку з набутими й закріпленими у суспільстві нормами, правами, цінностями, що визначають зміст та характер моральних, правових, політичних, культурологічних відносин, що є домінуючими у взаємовідносинах між суспільством і особистістю.

Історичні дослідження громадянськості засвідчують, що на певних етапах розвитку суспільства, це поняття набуває конкретного змісту, має певні відмінності й особливості вияву, закріплюється на рівні матеріальних і духовних цінностей, в яких знаходять своє відображення характерні ідеї, ціннісні орієнтації, інтереси та потреби людей щодо взаємодії з навколишнім суспільним середовищем.

Саме тому, у філософській літературі підкреслюється детермінованість поняття громадянськості, передусім, соціальними, економічними, культурологічними процесами, які мають місце в системі суспільного розвитку та відносин особистості з державою.

Як зазначають дослідники (П. Ігнатенко, Л. Крицька та ін.) проблема громадянськості має історичний зміст, характеризує людину, яка служить загальній справі, думає про майбутнє своєї держави. Це поняття активно поширилося у період Великої французької революції, в умовах якої з'явилося офіційне звернення до людини як громадянина. В українському вжитку поняття громадянськість виникає у першій половині XIX століття.

Своїми коріннями поняття громадянськості сягають античного періоду. У ці часи склалися перші уявлення про громадянство, громадянське суспільство, громадянську свідомість. Питання громадянства розглядав філософ Аристотель, який стверджував, що держава являє собою сукупність громадян. На його думку, громадянська свідомість характеризує людину як політично спрямовану і добродесну. Добродесність громадянина полягає у здатності прекрасно владарювати і підкорятися [1: 10].

Відомі давньогрецькі мислителі (Платон, Сократ, Есхіл, Анаксагор, Демосфен та ін.) розуміли єдність громадянськості людини з позицій соціально-державної природи суспільства, наголошували на необхідності виховання політичного освіченого громадянина характерними ознаками: гуманність, мудрість, обов'язок, розуміння інтересів держави, сумлінне дотримання законів, раціональне використання відповідних прав, виявлення ініціативи у справі зміцнення держави. У працях Плутарха, Цицерона та інших підкреслювалось на необхідності гармонійного поєднання розумового, морального,

правового, політичного та фізичного виховання громадянина, зацікавленого у захисті, розвитку та побудові держави.

При цьому слід зазначити, що в античний період виховання громадянськості визначалося на рівні державної програми розвитку соціуму і здійснювалося за декількома напрямками: морально-правовому (виховання дисциплінованості, витримки, уміння висловлювати власну позицію), естетичному (поєднання фізичного розвитку особистості, знань та виконання законів держави), гуманітарному (вивчення мов, літератури, законів країни, підготовка до управління державою).

У період середньовіччя поняття громадянськості втрачає свої актуальності, не розглядається як провідна якість особистості. Домінантною властивістю людини визначається релігійність. Проте, просвітителі у цей період продовжують наполягати на необхідності громадянського виховання. К. Охридський наголошував, що у вихованні громадянина важливе значення слід надавати освіті, рідній мові.

В епоху Київської Русі (IX – XIII ст.) в українців формується поняття громадянськості, виховується громадянська свідомість, патріотичні почуття, утверджується національна культура і традиції. Дослідження П. Ігнатенка, Л. Крицької підтверджують, що у цей історичний період важливе значення мали твори: “Слово о полку Ігоревім”, “Ізборники Святослава”, “Іпатіївський літопис”. Київ стає центром Руської землі (VI – XI ст.) з першими законами, давньоруською мовою спілкування. Оформлялися офіційні документи: грамоти, книги, договори, велося листування, складалися літопис, повісті та твори.

У період Відродження (XIV – XVIII ст.) посилюється роль нового світогляду, центром якого стає людина, відбувається оновлення освіти, 1632 р. у Києві відкривається Києво-Могилянська академія. Вищий навчальний заклад покликаний був відроджувати українську мову, культуру, формувати у студентської молоді духовний світ, виховувати національно свідому особистість. Прищеплювали любов до Батьківщини, вміли шанувати історичне минуле українського народу, розвивали національну свідомість, формували духовну культуру.

З утворенням Запорізької Січі питання громадянського виховання отримують подальший розвиток. Молодь навчається військовій справі та писемності; виховується у душі національної ідеології, гуманістичного світогляду, патріотизму; готується до створення вільної і незалежної козацької держави. Освітньо-виховні процеси ґрунтувалися на прикладах та авторитеті козацьких громадських діячів; вивчені законів та традицій українського народу, історії рідного краю; підтримці політичного й державного життя в Україні. У часи козацької держави, громадянськість характеризувалася високим рівнем національно-патріотичної свідомості, активністю народу за свободу і незалежність [3: 115].

У працях (М. Аркас, М. Стельмахович, Є. Сявакко, Д. Яворницький та ін.) наголошується, що у процесі козацького виховання розвивалися найважливіші громадянські цінності та властивості. Так, у “Кодексі лицарської честі”, складеної П. Орликом, увага зверталася на якості громадянина: любов до батьків, Вітчизни; вірність народній моралі та духовності; відстоювання свободи й незалежності особистості; розвиток національних традицій, звичаїв та обрядів; боротьба за волю, честь і славу України; знання рідної мови.

У XIX – XX столітті питання громадянського виховання молоді вирішуються в тісному зв'язку з тими процесами, що мали місце в системі економічного, соціального та культурного розвитку суспільства. Важливого значення набувають ідеї громадянських діячів, письменників, вчених. Погляди М. Старицького, О. Потебні, М. Сумцова та ін. спрямовані на розвиток й виховання громадянськості молоді, підвищення освітнього рівня, підготовку кваліфікованих і всебічно розвинених громадян України. Підкреслювалося, що освічена і підготовлена людина здатна правильно розуміти явища навколишньої дійсності, активно боротися з недоліками в житті, захищати інтереси суспільства.

У цей історичний період виховання громадянськості пов'язується з відродженням національної школи України, використанням національно-культурних та історичних традицій українського народу. У молоді формуються громадянські якості: фізична

досконалість, витривалість, висока моральність, витримка, розвинені творчі здібності, рішучість, сміливість, почуття патріотизму. Б. Ступарик зазначає, “відбувалося формування громадянина, готового до здійснення державницької ідеї, наповненого почуттям високої відповідальності перед народом, спроможного виступати за збереження української мови, історії та культури” [10: 6].

На початку XXI століття питання громадянського виховання набувають особливої актуальності, соціально-політичного забарвлення. Це пов'язано з розбудовою незалежної й демократичної України, прийняттям у 2000 році Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності, зазначається, що “актуальність громадянського виховання особистості, великого мірою зумовлюється необхідністю державотворчих процесів на засадах гуманізму, демократії, соціальної справедливості, що мають забезпечити усім громадянам рівні стартові можливості для розвитку й застосування їх потенціальних здібностей, досягнення суб'єктивно привабливих і водночас значущих цілей як умови реалізації найголовнішої соціально-психологічної потреби особистості – потреби у самовизначенні та самоствердженні” [5: 7].

Адже без патріотичних почуттів, морально-політичних переконань, правових дій, людина не може стати повноцінним громадянином. Такі, якості як відповідальність, самостійність, милосердя, політична активність, моральна і правова спрямованість студентської молоді визначають її громадянську позицію, спонукають до громадянської активності у повсякденному житті та професійній діяльності.

Громадянськість студентської молоді як психологічна категорія.

Такий розгляд сутності громадянськості зумовлений тим, що в ній значну роль відіграють суб'єктивні чинники, зокрема почуття, мислення, світогляд, переконання, ідеали особистості. Громадянськість – це “усвідомлення кожним громадянином своїх прав і обов'язків щодо держави, суспільства, почуття відповідальності за їхнє становище. Громадянство є важливою рисою морального обличчя людини. Формування почуття громадянськості дітей та молоді – важливе завдання школи” [2: 75].

Як зазначають вчені (А. Бойко, В. Бутенко, В. Оржехівський та ін.) громадянськість є тим світоглядно-психологічним станом, що характеризує відчуття й усвідомлення себе громадянином конкретної держави, ставлення до її інститутів і законів, виявлення себе громадянином не тільки за формально-критичними ознаками, але й морально-психологічною вартістю.

Зумовленості громадянськості студентської молоді засвідчує той факт, що у цей віковий період відбувається осмислення накопиченого життєвого досвіду; виробляється система важливих ціннісних орієнтацій, розвивається відчуття внутрішньої свободи і самосвідомості, що викликає у студентів потребу в соціальному визнанні, демократичному стилі спілкування, повазі до особистості. Водночас, присутня категоричність оцінок та оцінок суджень, недостатнє володіння необхідним досвідом незнання й осмислення цінностей громадянського суспільства.

У суспільстві, де закладаються основи демократичної ментальності, у громадян формуються цінності, поняття про права й обов'язки людини; виховується здатність до критичного мислення; уміння відстоювати свої права, інтереси, переконання; усвідомлювати свої обов'язки та виявляти толерантність до інших людей, керуватися демократичними цінностями.

Для студентської молоді питання громадянськості набуває цінного значення в силу того, що торкаються їх почуттів, наявних поглядів і переконань, а також різних видів діяльності. Вони носять не абстрактний характер, а набувають певного змісту, у якому громадянські цінності визначаються як важливі, актуальні, необхідні для вирішення комплексу завдань життєдіяльності та взаємозв'язку з навколишнім середовищем.

У науковій літературі наголошується на тому, що громадянськість може бути визначена на формальному рівні, а також на рівні самовідчуття особистості. Коли громадянськість лише формалізується, доцільно говорити про людину, яка належить до

постійного населення держави, користується її правами і виконує обов'язки, встановлені законами цієї держави. У зв'язку з цим Б. Грінченко розглядав громадянина як члена певної громади.

Отже, громадянином слід вважати людину, яка ідентифікує себе з певною країною, де вона наділена відповідним юридичним статусом, що є основою для користування певними правами та для виконання обов'язків. Вона має можливість повною мірою ці права і свободи реалізувати й захистити, якщо в цьому виникає потреба, вона знає як працюють інститути сучасної демократії, поважає демократичні цінності та прихильно ставиться до громадської діяльності.

І. Огієнко прагнув формувати у молоді громадянську самосвідомість, розвивати духовні якості: честь, гідність, працьовитість, справедливість, доброчесність через глибоке оволодіння особистістю системою поглядів, оцінок, норм, переконань, ідеалів та інтересів. Саме завдяки залученню психологічних сил і можливостей до цього процесу, громадянські цінності набували особистісного забарвлення, свідчили про утворення особливого духовного світу людини, у якому такі питання як рідна природа, мова, народна творчість, символи державності, національна культура, принципи честі, справедливості, народності набували особливого значення.

Громадянськість студентської молоді як педагогічна категорія.

До визначення сутності громадянськості спонукає розуміння того, що між особистістю і суспільством утворюється взаємозв'язок, що носить об'єктивно-суб'єктивний характер. Означає, що в системі суспільної практики відбувається накопичення громадянських цінностей, спроектованих на те, щоб особистість їх сприйняла, освоїла і використала у житті. Водночас, на рівні окремої особистості відбуваються процеси, пов'язані з прийняттям окремих цінностей, залученням їх до складу особистісно-значимих.

Проблемою виховання громадянина переймалися І. Котляревський, Г. Сковорода, О. Духнович, Т. Шевченко, К. Ушинський. Вони вказували на те, що виховуючи громадянина, необхідно розвивати якості: честь, благородство, старанність, скромність, співчуття, любов до праці та вітчизни, мови, культури, науки й мистецтва. З погляду Г. Сковороди, людина повинна бути вільною, освіченою, моральною, фізично загартованою, вольовою і працьовитою. І. Котляревський розглядав людину як суб'єкта власного розвитку, наголошував на розвитку умінь і навичок самопізнання, самооцінки, самоуправління.

На думку О. Духновича, виховання громадянина слід здійснювати українською мовою, спиратися при цьому на культурні та народні традиції народу. Т. Шевченко відстоював національну систему виховання, говорив, щоб стати громадянином країни, треба бути відданим своєї Батьківщини, любити рідну мову, вірити у свій народ, боротися за його щастя й майбутнє. Педагог К. Ушинський наголошував на вихованні громадянина і формуванні у молоді гуманних почуттів: любові, поваги, доброти, співчуття, піклування про народ, розвиток національної свідомості у молоді.

Серед основних рис громадянина А. Макаренко виділяв ті, що пов'язані з кваліфікованою працею та відносинами в колективі; свідомою дисципліною і відповідальністю, політичною й економічною вихованістю; наявністю високої культури. Він пропонував формувати свідому дисципліну, колективістську етику, уміння гармонійно поєднувати власні інтереси з інтересами та діяльністю суспільства. Виховання громадянина, має бути пов'язане з вихованням свідомого патріота, людини, відданої своїй державі та суспільству [6: 146].

В. Сухомлинський розглядав можливості виховання громадянина-патріота в поєднанні з суспільством, який любить свою Батьківщину, радіє, страждає, усі свої сили віддає служінню народу, уміє жити серед людей згідно з правилами людських взаємовідносин. Педагог вважав підґрунтям виховного ідеалу загальнолюдські й національні цінності: Любов до рідної землі, родини, мови, історії та культури українського народу [11: 215].

Висновок. Отже, громадянськість є не лише соціальною, психологічною, але й педагогічною категорією, що засвідчує про можливості послідовного та цілеспрямованого

збагачення і розвитку найважливіших громадських якостей особистості та її ставлення до суспільного середовища, цінностей культури, державотворчих процесів тощо.

Кожний із компонентів цього об'єктивно-суб'єктивного взаємозв'язку має внутрішню потребу у налагодженні тісної взаємодії та взаємозбагаченні. Адже, за цих умов громадянськість набуває нової якості, перетворюється у систему, здатну до самоорганізації, забезпечення потреб як внутрішнього (особистісного), так і зовнішнього (соціального) змісту. Реалізація вищезазначеного вимагає подальшого наукового пошуку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Актуальні проблеми становлення і розвитку національної школи / Ред. група: Г. Дегтярьов, Є. Сявавко, М. Якубовська. – К.: Хрещатик, 1992. – 109 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Грушевський М.С. Початок громадянства: Генетична соціологія. – Прага, 1921. – 328 с.
4. Ігнатенко П., Крицька Л. Громадянське виховання: історичний аспект // Шлях освіти. – 1997. – № 1. – С. 38-43.
5. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Шлях освіти. – 2000. – № 3. – С. 7-13.
6. Макаренко А. Методика виховної роботи. – К.: Рад.школа, 1990. – 366 с.
7. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ ст. // Освіта України. – 2001. – 18 липня. – С.4-6.
8. Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні (X-XX ст.). Нариси. – К., 1991. – 381 с.
9. Пасько Я., Пасько І. Громадянське суспільство: ідеї та історична практика // Схід. – 1997. – № 4. – С. 7-11; 1997. – № 6. – С. 26-36; 199. – № 7. – С. 14-23.
10. Ступарик Б. Українська школа в умовах трансформації суспільного устрою // Шлях освіти. – 1998. – № 3. – С. 6-10.
11. Сухомлинський В.О. Духовний світ школяра // Вибрані твори: У 5 т. – Т. 1. – К.: Радянська школа, 1976. – С. 305-396.
12. Тараненко І. Демократичні цінності у процесі становлення громадянина // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 150-155.

УДК 37.037:612.821

С.К. Голяка

ЗАЛЕЖНІСТЬ УСПІШНОСТІ НАВЧАЛЬНОЇ ТА СПОРТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ВІД РІВНЯ РОЗВИТКУ ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНИХ ФУНКЦІЙ

У статті розглядається проблема вивчення ролі індивідуальних психофізіологічних відмінностей у здійсненні спортивної та навчальної діяльності. Учням, які займаються спортом, властиві достовірно вищі показники індивідуально-психофізіологічних функцій порівняно з учнями, що спортом не займаються.

It thearticle was shown the problem of study the of individual psychophysiology varieties in sport and study. Pupiels-sportsmen has reliable higher evidences of individual-psychophysiologyfunctions unlike pupiels-notsportsmen.

Дослідження індивідуально-типологічних властивостей вищої нервової діяльності (ВНД) у зв'язку з успішністю трудової, навчальної та спортивної діяльності людини, як неодноразово підкреслювали Б.М.Теплов [11] і В.Д.Небиліцин [13], складає особливу наукову проблему. Тому, вивчення ролі типологічних властивостей ВНД, зокрема функціональної рухливості (ФРНП) і сили нервових процесів (СНП) у здійсненні спортивної та навчальної діяльності, як передумови, що складає природну основу психофізіологічних

особливостей особистості і поряд з соціальними факторами суттєво впливають не тільки на динамічну, але і на результативну діяльність людини [5; 7; 10].

У літературі наводяться дані, що на успішність навчання впливає сила і функціональна рухливість основних нервових процесів [3; 4; 6; 10; 12; 14]. На думку Г.М. Чайченко може бути перспективним, коли вивчення проблеми і оцінка ефективності навчання проводять за комплексом психофізіологічних показників. У зв'язку з цим вченим був запропонований інтегральний показник ефективності розумової діяльності – психофізіологічний рейтинг у школярів старшого віку, студентів та дорослих людей [14]. Тому проблема індивідуального підходу вимагає свого вивчення і практичного вирішення, особливо нині, коли з'явилися нові форми організації навчання (ліцеї, гімназії, колегіуми і т.і.) зростають вимоги, які пред'являються до організму дітей та підлітків, до їх вищої нервової та психічної діяльності. Постійно оновлюється і ускладнюється зміст навчання, збільшується об'єм інформації, який необхідно опрацювати. Тому, в цих умовах до учнів пред'являються все більш складніші вимоги, що до працездатності головного мозку, швидкої переробки великої кількості інформації, її сприйняття, осмислювання і запам'ятовування.

Дослідженнями було показано, що в осіб, які регулярно займалися одним із видів спорту, показники індивідуально-типологічних властивостей основних нервових процесів неоднакові [1; 2; 6; 9]. Автори висловлюють думку про те, що розвиток цих властивостей стає адекватним характеру фізичних вправ, в яких тренуються спортсмени [1; 6]. Нами, у попередніх роботах було доведено, що індивідуально-типологічні властивості ВНД у осіб, які систематично займалися фізичною культурою та спортом, змінюються більш інтенсивно, ніж у неспортсменів. Була висловлена думка, що такі заняття сприяють розвитку функціональної рухливості та сили нервових процесів [2]. Але, до тепер, знання про взаємозв'язок ФРНП та СНП з особливостями занять різними видами спорту недостатні і не можуть задовольнити вимоги практики. Подальше вивчення цих питань, з одного боку, дає можливість поглибити розуміння онтогенетичних особливостей формування нейродинамічних функцій, до яких відносяться і індивідуально-типологічні властивості ВНД, а з іншого – дає підстави прогнозувати і оптимізувати успішність спортивної та навчальної діяльності за параметрами психофізіологічних функцій. Тому знання про взаємозв'язок результативності навчальної та фізичної діяльності з типологічними властивостями основних нервових процесів, психічними функціями має не лише теоретичний, а й практичний інтерес.

Таким чином, з достатньою переконливістю можна узагальнити, що успішність навчання та результативність спортивної діяльності значною мірою зв'язані з індивідуально-типологічними властивостями ВНД. Але невідомими залишаються питання про зв'язок успішності навчання та результативності спортивної діяльності з ФРНП та СНП.

Враховуючи все вище викладене, вважаємо, що подальше дослідження цих питань дуже важливе для більш глибокого аналізу механізмів діяльності мозку на різних етапах онтогенезу, розшифровки психічних функцій, розуміння біологічних основ індивідуальної поведінки людини, формування рис її характеру в умовах різноманітної діяльності та впливу факторів середовища.

Тому метою нашої роботи було вивчення особливостей індивідуально-психофізіологічних функцій як фактора, що є одним із визначальних успішної спортивної та учбової діяльності в учнів загальноосвітньої та дитячо-юнацької спортивної школи.

У ході роботи було проведено дослідження індивідуально-психофізіологічних функцій в учнів одного інтелектуального рівня, але різної фізичної підготовленості. За рівень інтелектуального рівня ми використали успішність навчання з біології, математики та історії. Дослідження рівня ФРНП та СНП було проведено на 62 юнаків 14-16 років. Експериментальну групу склали юні спортсмени, які займалися веслуванням на байдарках та каное у кількості 28 осіб. Всі спортсмени тренувалися у вибраному виді спорту не менше 2-3 років і мали спортивну кваліфікацію 1 та 2 розрядів. Контрольна група була створена з учнів загальноосвітньої середньої школи № 53. м.Херсона у кількості 32 осіб.

Дослідження ФРНП та СНП проводилося за допомогою комп'ютерної системи "Діагност-1" за методикою М.В.Макаренка у режимі "зворотного зв'язку". Обсяг короткочасної зорової пам'яті та переключення і розподіл уваги вивчали за допомогою загальноприйнятих методик [8].

Результати дослідження представлені у таблиці 1, з якої видно, що найвищий показник ФРНП був виявлений у групі юних веслувальників і становив у середньому $71,8 \pm 1,1$ с. Для учнів загальноосвітньої середньої школи середній показник ФРНП становив $77,0 \pm 0,9$ с.

Таблиця 1.

Показники індивідуально-типологічних властивостей в учнів

Групи дослідження	Величини	Успішність навчання	ФРНП сек	СНП сигн/5 хв
Веслувальники	$M \pm m$	$7,2 \pm 0,4$	$71,8 \pm 1,1^{**}$	$634,8 \pm 10,2^{**}$
Учні ЗОШ	$M \pm m$	$7,4 \pm 0,3$	$77,0 \pm 0,9$	$580,9 \pm 9,8$

Примітка: ** - $p < 0,01$ – різниця достовірна відносно показника учнів ЗОШ.

Схожа картина спостерігається, якщо проаналізувати показники сили нервових процесів в учнів: у юних веслувальників виявлено найвищий показник СНП, що становив $634,8 \pm 10,2$ сигналів за 5 хвилин, а у учнів загальноосвітніх середніх шкіл $580,9 \pm 9,8$ сигналів за 5 хвилин (табл.1).

При обробці даних за t-критерієм Стьюдента була виявлена статистично достовірна різниця середніх показників як рівня ФРНП, так і СНП $t=3,66-3,81$, $p < 0,01$.

На підставі аналізу даних, отриманих при дослідженні ФРНП та СНП, у дітей різної фізичної підготовленості можна сказати, що особам які займаються спортом, а саме: веслуванням на байдарках та каное в порівнянні з учнями загальноосвітньої школи, які відвідували тільки уроки фізичної культури, характерний високий рівень ФРНП та СНП.

У тих же осіб вивчали обсяг короткочасної зорової пам'яті (КЧП) на різні види пред'явленого матеріалу (числа, слова) для запам'ятовування та деякі властивості уваги (переключення, розподіл), зв'язок параметрів цих функцій від стану властивостей основних нервових процесів.

Результати досліджень обсягу КЧП в учнів показали, що найнижчі показники виявлено в учнів ЗОШ $5,4 \pm 0,3$ у.о. на числа та $5,8 \pm 0,2$ у.о. на слова. Найвищі показники у веслувальників на обидва види пред'явленого матеріалу: на числа – $5,7 \pm 0,2$ у.о., а також і на слова – $6,4 \pm 0,2$ у.о. (табл.2). При обробці результатів за t-критерієм Стьюдента виявлено суттєві відмінності між показниками обсягу КЧП на слова у веслувальників відносно до учнів загальноосвітніх шкіл ($t=2,5$ $p < 0,05$) (табл. 2).

При аналізі даних функцій уваги у юних спортсменів також спостерігається подібна закономірність, що особи які займаються спортом характеризуються і кращими показниками як розподілу, так і переключення уваги, але при цьому виявлено суттєві відмінності тільки між показниками переключення уваги у груп обстеження $t = 2,1$, $p < 0,05$ (табл. 2).

Таблиця 2.

Середні показники обсягу короткочасної пам'яті та уваги у студентів з різним рівнем спортивної кваліфікації

Групи обстеження	Числа у.о.	Слова у.о.	Переключення сек	Розподіл у.о.
Веслувальники	$5,7 \pm 0,2$	$6,4 \pm 0,2$	$350,7 \pm 7,2$	$18,5 \pm 0,5$
Учні ЗОШ	$5,4 \pm 0,2$	$5,8 \pm 0,2$	$375,7 \pm 9,6^*$	$18,0 \pm 0,4$

Примітка: * - $p < 0,05$ – різниця достовірна відносно показника веслувальників.

Виявлено найкращий показник переключення та розподілу уваги у юних спортсменів, відповідно: $350,7 \pm 7,2$ с та $18,5 \pm 0,5$ у.о., а в учнів загальноосвітньої середньої школи, відповідно: $375,7 \pm 9,6$ с та $18,0 \pm 0,4$ у.о.

Представлені вище результати досліджень свідчать про те, що у дітей, які займаються спортом спостерігаються вищі показники функцій пам'яті та уваги, але ці показники мають достовірні різниці.

Проведені раніше дослідження довели, що мнемонічні функції у дітей і дорослих людей залежать від рівня розвитку властивостей основних нервових процесів. При аналізі літературних джерел стосовно індивідуальних відмінностей пам'яті ми спостерігали деякі прояви їх в учнів, які відрізняються за показниками ФРНП та СНП [5; 6; 10]. Тому, завданням нашої роботи входило також вивчення залежності функцій пам'яті від рівня ФРНП та СНП у дітей залежно від фізичної активності.

Для визначення зв'язку між індивідуальними властивостями вищих відділів центральної нервової системи, якими є ФРНП та СНП, з властивостями психофізіологічних функцій, було проведено також і кореляційний аналіз. При цьому виявлено тісний кореляційний зв'язок між рівнем ФРНП та показником успішності навчання у юних спортсменів ($r=0,32$, $p<0,05$), між показником ФРНП та показником обсягу КЧП на числа та слова ($r=0,35-0,43$, $p<0,05-0,01$). У школярів загальноосвітньої школи подібний зв'язок спостерігається лише між показниками ФРНП та обсягу КЧП на слова ($r=0,37$, $p<0,05$) (табл. 3).

Таблиця 3.

Кореляція і її вірогідність функціональної рухливості нервових процесів з успішністю навчання та функціями пам'яті в учнів

Групи дослідження		Успішність навчання	Пам'ять на числа	Пам'ять на слова
Веслувальники	r	0,32	0,43	0,35
	p	<0,05	<0,01	<0,05
Учні ЗОШ	r	0,18	0,267	0,37
	p	-	-	<0,05

Примітка: виділеним показана вірогідність кореляційного зв'язку.

Дещо інша картина спостерігається при аналізі показників сили нервових процесів з психофізіологічними функціями у групах дослідження. Результати представлені у таблиці 4.

Таблиця 4.

Кореляція і її вірогідність сили нервових процесів з успішністю навчання та функціями пам'яті в учнів

Групи дослідження		Успішність навчання	Пам'ять на числа	Пам'ять на слова
Веслувальники	r	0,28	0,39	0,31
	p	-	<0,05	<0,05
Учні ЗОШ	r	0,35	0,31	0,19
	p	<0,05	<0,05	-

Примітка: виділеним показана вірогідність кореляційного зв'язку.

Проведене дослідження дозволяє зробити наступні висновки:

1. Проведені дослідження показали, що індивідуально-типологічні властивості вищої нервової діяльності впливають на успішність навчальної та спортивної діяльності, функції

пам'яті та уваги. Виявлено статистично достовірні і високо вірогідні різниці властивостей психофізіологічних функцій в учнів одного рівня успішності навчальної діяльності, але різної фізичної активності.

2. Можливо в дітей, що займаються спортом під впливом аферентних імпульсів з пропріорецепторів працюючих м'язів у нервову систему, у тому числі і до вищих її відділів, постійно надходять імпульси, які змінюють лабільність нервових центрів та засвоюють їх ритм і, таким чином, підвищують функціональну рухливість та силу нервових процесів. Крім того, кращий розвиток ФРНП та СНП у юних спортсменів порівно з учнями загальноосвітньої школи, можна пояснити і за рахунок покращення та налагодження діяльності центральних та периферичних відділів нервової системи.

3. Обговорюючи наведений результат та враховуючи те, що типологічні властивості нервової системи є високо генетично детермінованими, не виключено звернути увагу ще і на те, що можливо відносно вищий рівень властивостей основних нервових процесів у юних спортсменів може бути результатом модифікаційної мінливості, як наслідок корегуючої ролі занять спортом на розвиток функціональної рухливості та сили нервових процесів.

Отримані результати та подальші дослідження залежності індивідуально-типологічних властивостей ВНД, властивостей психічних функцій з результативністю навчальної та спортивної діяльності повинні стати науковим підґрунтям для здійснення спортивного відбору і використання їх під час розробки індивідуальних засобів та методів навчальної, тренувальної та змагальної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Волков Л.В. Теория и методика детского и юношеского спорта. – К.: Олимпийская литература, 2002. – 296 с.
2. Голяка С.К. Властивості нейродинамічних та психомоторних функцій у студентів з різним рівнем спортивної кваліфікації: Автореф. дис. ... канд. біол. наук. – Львів, 2006. – 18 с.
3. Іванюра І.О. Особливості розвитку деяких функцій вищої нервової діяльності в учнів середнього шкільного віку при тривалих фізичних навантаженнях // Фізіол. журн. – 2000. – №1. – С. 94-100.
4. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология. – С-Пб.: Питер, 2001 – 464 с.
5. Кокун О.М. Оптимізація адаптаційних можливостей людини: психофізіологічний аспект забезпечення діяльності: Монографія. – К.: Міленіум, 2004. – 265 с.
6. Лизогуб В.С. Онтогенез психофізіологічних функцій у людини: Автореф. дис. ... докт. біол. наук. – К., 2001. – 34 с.
7. Макаренко Н.В. Психофизиологические функции человека и операторский труд. – К.: Наукова думка, 1991. – 216 с.
8. Макаренко М.В. Методика проведення обстежень та оцінки індивідуальних нейродинамічних властивостей вищої нервової діяльності людини // Фізіол. журн. – 1999. – №4. – С. 125-131.
9. Макаренко М.В., Лизогуб В.С., Петренко Ю.О., Пустовалов В.О., Явник О.Е. Нейродинамічні функції у дітей молодшого шкільного віку з різним рівнем фізичного розвитку // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Черкаси: Черкаський національний університет, 2004. – С. 180-185.
10. Мацейко І.І. Стан психофізіологічних функцій та успішність навчання учнів середнього шкільного віку і їх зв'язок з властивостями основних нервових процесів: Автореф. дис. ... канд. біол. наук. – К., 2004. – 18 с.
11. Небылицын В.Д. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1990. – 462 с.
12. Русалов В.М. Биологические основы индивидуально-психологических различий. – М.: Наука, 1979. – 352 с.
13. Теплов Б.М. Избранные труды: В 2 т. – М.: Педагогика, 1985. – 360 с.
14. Чайченко Г.М. Зависимость успеваемости студентов от индивидуально-типологических свойств их нервной системы // Физиол. журн. – 1990. – №4. – С. 89-93.

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЗДОРОВ'Я ЯК ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

У статті розглядаються питання формування ціннісного ставлення до здоров'я. Обґрунтовується необхідність вирішення даної проблеми в процесі професійної освіти, зокрема в навчальних закладах професійно-технічної освіти.

In the article the issue of forming the value attitude towards health is considered, the necessary to solve this problem in the vocation education, particularly, in the vocational institutions is substantiated.

Актуальність. В умовах розбудови суспільства відбуваються значні перетворення в різних сферах життєдіяльності людини, в тому числі і в освіті. Індивідуальний розвиток людини, особистості стає одним із основних показників прогресу та умовою необхідною для подальшого розвитку суспільства. В Національній доктрині розвитку освіти (2002) зазначається, що “освіта – основа розвитку особистості, суспільства, нації та держави, запорука майбутнього України”.

За роки незалежності країни на основі Конституції України окреслені пріоритетні напрямки розвитку професійно-технічної освіти, які закріплені в нормативно-правовій базі: Закони України “Про освіту” (1991), “Про професійно-технічну освіту” (1998), “Про загальну середню освіту” (1999), Державна національна програма “Освіта” Національна доктрина розвитку освіти (2002), Указ Президента “Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні” (2005).

Процеси, які відбуваються в національній освіті на сучасному етапі розвитку країни, повинні відповідати вимогам трансформаційних змін, що спостерігаються в різних сферах суспільства і світу. Професійна освіта в центр системи навчання і виховання ставить особистість молодого людини в усіх її взаємозв'язках і відношеннях. В епоху глобалізації освіта стає гуманітарною, направленою на засвоєння цінностей, які виробило людство протягом свого розвитку. Система цінностей людини лежить в основі її світогляду. Тому ціннісний або аксіологічний підхід в освіті виступає як найпріоритетніший, про що свідчить і розвиток нової галузі педагогіки – педагогічної аксіології [1; 2].

Постановка проблеми. Проблема цінностей життя людини вивчається в різних наукових аспектах: філософському, соціологічному, психологічному, педагогічному.

Взагалі цінність – це складне поняття, тому дефініція “цінність” має велику кількість визначень, що, з одного боку, утруднює порозуміння фахівців різного профілю, з іншого – наповнює зміст поняття різними характеристиками [3]. Це забезпечує більш повне і детальне дослідження цінностей.

Цінності забезпечують формування мотивації діяльності, а значить і поведінки людини та її життєдіяльності в цілому. Сучасні перетворення в освіті пов'язані із гуманізацією і формуванням гуманітарного потенціалу суспільства в цілому і нації зокрема. На перший план в суспільстві, як і в сучасній цивілізації, виходить людина. Цінність здоров'я належить як до індивідуальних цінностей, так і до загальнолюдських, вічних цінностей, тобто є наскрізною. Тож різноманітні процеси та явища, які відбуваються в різних сферах життєдіяльності повинні оцінюватися з позицій загальнолюдських цінностей, зокрема з позицій здоров'язбереження та здоров'яформування.

Мета даної роботи: обґрунтувати необхідність формування ціннісного ставлення до здоров'я в умовах професійної освіти.

Основна частина. Цінності проявляються в особистісних орієнтаціях, цілях, намірах, ставленнях. Вважається, що ціннісне ставлення будується на взаємозв'язку суб'єкта й об'єкта і припускає їх оцінку [5]. Але, на нашу думку, поняття “ціннісне ставлення” потребує

уточнення в світі нагальних потреб суспільства. Ціннісне ставлення до здоров'я входить до найважливіших якостей внутрішньої структури особистості і представляє сукупність індивідуальних вибіркового зв'язків особистості з різними явищами та предметами оточуючого середовища, насамперед із професійними. Тому ціннісне ставлення розглядається нами як професійно значима особистісна якість. Ставлення до здоров'я не може з'явитися само по собі, воно формується в процесі становлення особистості протягом певного часу і є результатом впливу освіти та середовища. Позитивне, ціннісне ставлення до здоров'я передбачає усвідомлення особистістю, що саме здоров'я є найважливішою цінністю для людини. Традиційні просвітницькі та виховні засоби не призводять до позитивних зрушень в стані здоров'я підростаючого покоління. Тому постає необхідність пошуку педагогічних систем, які здатні забезпечити формування діяльнісного ціннісного ставлення молоді до власного здоров'я та здоров'я оточуючих, особливо в умовах професійно-технічної освіти, де формується майбутній кваліфікований робітник, основа трудового і оборонного потенціалу країни.

Підготовка майбутніх кваліфікованих працівників у сфері професійно-технічної освіти повинна орієнтуватися на тенденції світового ринку праці. У зв'язку з цим, в країні активно досліджуються питання професійної компетентності робітників. Існує декілька підходів до вивчення професійної компетентності, зокрема під професійною компетентністю розуміють системну характеристику виробничої діяльності працівника, що зумовлює найвищу продуктивність праці [4].

Професійні уміння, навички і способи діяльності засвоюються на базі особистісних якостей, які підлягають розвитку в процесі здобуття професійної освіти. Особистісні якості групуються у п'ять блоків: ціннісно-орієнтаційні якості, креативні, організаційно-діяльнісні, та комунікативні якості [4]. На нашу думку, досі не розробленим залишається питання місця ціннісного ставлення до здоров'я в структурі необхідних професійних особистісних якостей та професійної компетентності. З погляду конкурентноспроможності кваліфікованого працівника питання здоров'язбереження повинні зайняти чільне місце серед професійно значимих.

Аналіз психолого-педагогічної і методичної літератури з проблеми свідчить, що незважаючи на досить вагомий результати наукових пошуків у галузі формування цінності здоров'я в освіті, здобуті результати не отримали форми цілісного узагальнення. Поза увагою дослідників залишилися важливі аспекти теоретичних і методичних основ формування ціннісного ставлення до здоров'я у професійно-технічних закладах освіти. До сих пір не знайшли належного розкриття питання: 1) про сутність поняття "ціннісне ставлення до здоров'я", критерії, показники та рівні його сформованості; 2) про фактори та умови розвитку позитивного ставлення до здоров'я як пріоритетної життєвої цінності; 3) про місце ціннісного ставлення до здоров'я в структурі особистісних якостей та професійної компетентності майбутнього кваліфікованого працівника; 4) про механізми, принципи та шляхи формування ціннісного ставлення до здоров'я. Крім того, необхідно зазначити, що відсутні дослідження, в яких науково обґрунтовано педагогічну систему формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів професійно-технічних навчальних закладів освіти в процесі професійної підготовки.

Недостатня розробка означеної проблеми виявляється у: 1) незадовільному стані здоров'я учнівської молоді; 2) недостатньому рівні сформованості навичок здорового способу життя; 3) значному розповсюдженні шкідливих звичок серед підлітків та молоді; 4) низькій гігієнічній культурі учасників педагогічного процесу; 5) недостатньою підготовкою педагогічного колективу до роботи з учнівською молоддю по здоров'язбереженню та здоров'яформуванню в процесі професійної підготовки.

Ознайомлення з результатами наукових доробок учених і практичним досвідом роботи з формування та зміцнення здоров'я дітей, підлітків і молоді дало змогу виявити низку суперечностей, які мають місце в освіті, зокрема:

- необхідністю проведення в процесі професійного навчання систематичної роботи з формування ціннісного ставлення до власного здоров'я в учнівської молоді і недостатньою теоретико-методичною розробленістю поставленої проблеми;
- важливою роллю викладачів у формуванні в учнів ціннісного ставлення до власного здоров'я та їх непідготовленістю до даного процесу;
- між соціальним замовленням суспільства і реальним станом здоров'я молоді;
- між потребами постіндустріального суспільства і державними освітніми стандартами для професійно-технічної освіти;
- між реаліями навчально-виховного середовища в професійно-технічних закладах освіти і необхідністю реалізації особистісно орієнтовного підходу в навчанні і вихованні.

Зазначені суперечності підкреслюють актуальність проблеми формування ціннісного ставлення до здоров'я та зумовлюють необхідність пошуку відповідей на низку конкретних запитань, а саме: 1) які можливості мають зміст, методи та прийоми професійно-технічного навчання щодо формування ціннісного ставлення до власного здоров'я та здоров'я оточуючих; 2) як поєднати професійну направленість освіти із формуванням ціннісного ставлення до здоров'я; 3) які можливості має професійно-технічний заклад освіти щодо формування індивідуального здоров'я учасників навчально-виховного процесу; 4) якими концептуальними положеннями доцільно керуватися в організації навчально-виховного процесу, щоб забезпечити достатній рівень сформованості цінності здоров'я у майбутніх кваліфікованих працівників.

Вказані теоретико-практичні питання акумулюються в проблемі нашого дослідження: якими повинні бути принципи, дидактичні шляхи і засоби, педагогічні фактори і умови, щоб у своєму синтезі вони утворювали педагогічну систему, запровадження якої у навчально-виховний процес професійно-технічного закладу освіти забезпечить достатній рівень сформованості ціннісного ставлення до здоров'я та сприятиме формуванню навичок здорового способу життя та стабілізації стану здоров'я учнівської молоді, майбутніх кваліфікованих робітників.

Висновки. Теоретичне обґрунтування використання здоров'язберігаючих технологій у професійно-технічній освіті є однією із нагальних потреб сьогодення. Концептуальні основи переходу на здоров'язберігаючі технології впливають з нормативно-правової бази освіти України, що розроблена за останні 5-7 років. Згідно пріоритетних напрямів, державної політики щодо розвитку освіти, вказані: особистісна орієнтація освіти; формування національних і загальнолюдських цінностей; постійне підвищення якості освіти, оновлення її змісту та форм організації навчально-виховного процесу; пропаганда здорового способу життя; запровадження освітніх інновацій, реформування професійно-технічної освіти відповідно до нових соціально-економічних умов.

Значна увага питанням здорового способу життя обумовлена негативними тенденціями в стані здоров'я підростаючого покоління, що погіршує якість трудових ресурсів країни, професійну підготовку кваліфікованих працівників, знижує конкурентноспроможність робітників на ринку праці. Перехід освіти на особистісно орієнтовне навчання надає можливість розвинути оздоровчу функцію освіти.

У навчально-виховному процесі професійно-технічного навчального закладу ціннісне ставлення до здоров'я повинно формуватися цілеспрямовано на основі педагогічної моделі в процесі оволодіння учнями основами професійної діяльності. Формування ціннісного ставлення до здоров'я в майбутніх кваліфікованих працівників відбувається в умовах професійного навчання, тому питання здоров'язбереження повинні інтегруватися із професійно-теоретичними та професійно-практичними предметами.

Таким чином, обґрунтування теоретичних та методичних засад здоров'язберігаючих технологій в освіті можна розглядати як суттєвий фактор формування і розвитку оздоровчої функції освіти. Наукове обґрунтування впровадження педагогічної системи з формування ціннісного ставлення до здоров'я передбачатиме розробку положень для удосконалення

управління навчальним процесом в професійно-технічній освіті, змісту і технологічних особливостей професійно-теоретичних та професійно-практичних предметів, всього навчально-виховного процесу, розробку критеріїв здоров'язберігаючої діяльності професійно-технічних навчальних закладів, формування здорового способу життя і ціннісного ставлення до власного здоров'я і здоров'я оточуючих.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Асташова Н.А. Концептуальные основы педагогической аксиологии // Педагогика. – 2002. – №8. – С.8-13.
2. Горювая В.И. Конструктивная педагогическая аксиология // Педагогика. – 2007. – №4. – С.14-21.
3. Коберник І.О. Особистісні цінності як основа становлення і розвитку індивіда // Наука і сучасність: Зб. наук. праць. – К.: Логос, 2000. – Вип.1. – Ч.2. – С.3-9.
4. Кудикіна Н. Бінарна модель формування готовності майбутніх кваліфікованих робітників до виробничої діяльності // Освітня об'єктив: реалії та перспективи: Зб. наук. праць. – К.: ІІТО, 2007. – №3 (3). – С.8-10.
5. Якуба Е.А. Право и нравственность как регуляторы общественных отношений при социализме. – Харьков: Изд-во Харьковского ун-та, 1970. – 208 с.

УДК 371:316.454.52

В.В. Засименко

ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ УЧНІВ 5–8 КЛАСІВ ЗАСОБАМИ МОВНОГО ЕТИКЕТУ

У статті висвітлюються психологічні передумови, що сприятимуть успішному вихованню культури спілкування в учнів 5–8 класів засобами мовного етикету.

The article is devoted to the determination of the psychological preconditions that positively influence on the upbringing of the communicative culture of the pupils of the 5–8 forms by means of speech etiquette.

Останнім часом помітно зростає інтерес до культури спілкування підлітків як у теоретичному, так і в практичному аспектах. Через це важливим завданням сьогодення є оновлення змісту, організаційних форм та методів виховання учнів підліткового віку в умовах інтеграції України у світове співтовариство. Все це вимагає переосмислення підходу до розв'язання проблеми культури спілкування молоді. Актуальним у цьому напрямі є залучення підлітків до оволодіння загальнолюдськими цінностями, духовною та матеріальною культурою з метою вдосконалення виховних аспектів спілкування для формування всебічно та гармонійно розвиненої особистості. Ці положення викладені в концепції загальної середньої освіти [3], концепції національного виховання [4], Національній доктрині розвитку освіти [6].

Питання культури спілкування знайшли відображення в численних психолого-педагогічних дослідженнях, автори яких наголошують на винятковій важливості її під час виховання учнів підліткового віку. До різних аспектів цієї проблеми зверталися вчені Г.Абрамова, В.Мухіна, Р.Немов, М.Заброцький, О.Бодальов, М.Боришевський, Л.Виготський, О.Леонтьєв, Б.Ломов, В.Мясищев, одним з яких є виховання комунікативної культури в учнів середньої школи. Однак залишається на периферії педагогічних досліджень проблема психологічної підготовки підлітків до спілкування.

Мета нашої статті – визначити психолого-педагогічні передумови виховання в учнів 5-8 класів культури спілкування засобами мовного етикету української та англійської мов.

Успіх у вихованні культури спілкування школярів засобами мовного етикету залежить переважно від створення й реалізації відповідних психолого-педагогічних умов, з урахуванням того, що вони вивчають дві, а то й три мови.

Перш ніж визначити ці умови, звернемо увагу на те, що підлітковий вік (у нашому дослідженні учні 9-13 років) – це складний етап розвитку особистості школяра. З одного боку, учні ще не втратили властивості психічного розвитку, притаманні молодшим школярам, з іншого – вони вступають у нову дорослу смугу життя і їхня поведінка спрямована на форми взаємин та поводження з оточуючими людьми. Найважливішими психічними новоутвореннями зазначеного періоду є почуття дорослості, відкриття власного “Я”, орієнтація на подальше визначення професійної діяльності. Ці новоутворення мають неабиякий вплив на всі сфери життєдіяльності школярів. Тож дуже важливо використати виховний вплив етикету для того, щоб відповідно спрямувати їхню поведінку.

Підлітковий вік супроводжується такими реальними життєвими проблемами, як питання дорослості, що пов’язане з акселерацією фізичного і статевого дозрівання; інтенсивне спілкування з однолітками; рання самотійність через надмірну зайнятість батьків; проблеми самоствердження, самовираження, власної культури поведінки; проблема невідповідності між реальністю та ідеалом; становлення якісних новоутворень внаслідок перебудови організму; освоєння нових способів соціальної взаємодії та ін. У цьому віці розвивається прагнення до самоосвіти, часто не пов’язане з навчанням у школі, чіткішою стає орієнтація на майбутнє. Саме в цей час підлітки усвідомлюють власну своєрідність, що виявляється в домінуючій потребі бути не схожим на інших. В учнів цього віку мова стає формою існування самосвідомості їхньої особистості. Збагачується словниковий запас школярів, спостерігається істотне збільшення різних типів та видів речень. На думку М.Заброцького, “внаслідок підвищення загального рівня розумового розвитку вдосконалюється мовлення підлітків, наближаючись до літературної мови, формується здатність адекватно виражати абстрактні думки” [2: 83]. Підлітковий вік – це період довготривалого переходу від дитинства до дорослості, в цей час відбувається становлення власного “Я” у різних його проявах. Зважаючи на ці особливості, психологи вважають, що й виховання культури спілкування засобами мовного етикету, враховуючи загальнолюдські духовні та моральні цінності, культурну спадщину різних народів саме в цей час буде найефективнішим [1; 2; 5]. Г.Абрамова, В.Мухіна, Р.Немов, М.Заброцький виділяють такі характерні риси підліткового віку, як активність, високі моральні прагнення, пристрасть до спілкування, прагнення до читання, устремління до нового. Правила поведінки та культура спілкування, започатковані в етикеті, покликані спрямовувати їх пориви в потрібному напрямі.

Сучасні підлітки – це особистості з достатнім багажем знань, відповідним рівнем розумового розвитку, вони вже у змозі самотійно концентрувати увагу, розвивати пам’ять, мислення, увагу, певною мірою регулювати власні емоційно-вольові процеси. Для підліткового віку характерними рисами є схильність до експериментів, жага до самотійного та оригінального мислення, підвищена інтелектуальна активність, яскраво виражене прагнення проникати у сутність речей, прояв вибірковості та самотійності у навчанні [1; 2; 7]. Тому навчально-виховний процес у 5-8 класах має будуватися з урахуванням зазначених змін, що відбуваються в психіці підлітків.

Зважаючи на ці характеристики, визначимо передумови виховання культури спілкування підлітків 5-8 класів: соціальна активність учнів, спрямована на засвоєння кращих людських цінностей, наявність адекватної самооцінки, потреба у спілкуванні з однолітками та дорослими на рівних правах, орієнтація на вибір майбутньої професії, усунення суперечностей у взаємодії з дорослими та однолітками.

Розглянемо детальніше психологічні особливості учнів цього віку з метою обґрунтування педагогічних умов виховання культури спілкування засобами мовного етикету під час виховного процесу у загальноосвітніх закладах. Пріоритетне місце у субкультурі підліткового суспільства належить прагненню до самоствердження серед

однолітків та дорослих. Намагання посісти гідне місце серед них і керує поведінкою підлітка. Г.Абрамова відзначає, що “загальнолюдські цінності добра, справедливості, паритетності, краси, розуму сприймаються конкретно і застосовуються у стосунках з однолітками та дорослими, у взаєминах із самим собою, щоб пізніше стати узагальненими гуманістичними цінностями” [1: 520].

Важливе місце в системі цінностей школярів підліткового віку займає спілкування з однолітками, яке дедалі частіше виходить за рамки шкільного життя та навчальної діяльності. Учні спілкуються поза навчально-виховним процесом, охоплюючи нові інтереси та уподобання, стосунки, виокремлюючись у самостійну та вкрай важливу для підлітків сферу життєдіяльності. Значно змінюються й мотиви спілкування з товаришами, на чому наголошує М.Заброцький: “Якщо в 5-6 класах основним стає прагнення набути певного статусу в колективі, то вже у 7-8 класах йдеться про потребу підлітка в автономії та визнанні власної цінності в очах однолітків” [2: 77]. Для підлітків характерними стають такі якості особистості: повага, товариськість, сміливість, вміння володіти собою, взаєморозуміння. “Атмосфера таких стосунків базується на “кодексі товариства”, який включає в себе повагу до власної гідності іншої людини, рівність, вірність, чесність, порядність, готовність прийти на допомогу. Особливо в підліткових групах засуджуються егоїстичність, жадібність, порушення дотримання слова, зрада товаришу, прагнення командувати, небажання рахуватися з думками товаришів” [7: 259].

Спираючись на окреслені вище психологічні особливості, вважаємо, що в підлітковому віці навчальний процес привертає увагу школярів не лише своїм змістом, а швидше необмеженими можливостями спілкування з однолітками.

Суттєво впливають на виховання культури спілкування підлітків якісно нові стосунки з дорослими. Вони “намагаються зайняти місце дорослого в системі реальних стосунків між людьми, тому для нього і мужність, і сміливість, і одяг важливі передусім у зв’язку з цією соціальною позицією” [2: 75]. Те, як дорослі будуть підтримувати школярів у комунікативних актах, визначить пріоритетність їхньої поведінки під час спілкування. Підліток у цьому віці претендує на нові права, через це нові форми взаємин поступово витісняють старі. Тому “для дорослих дуже важливо знайти форми налагодження та підтримання цих контактів. Підліток відчуває потребу поділитися своїми переживаннями, розповісти про події власного життя, але йому самому важко розпочати настільки близьке спілкування” [5: 362]. Якщо не врахувати ці особливості, створюються сприятливі умови для конфліктів з учнями цього віку, що призводить до внутрішньої дисгармонії особистості дітей і так позбавляє їх стійких орієнтирів у світі загальнолюдських цінностей.

Отже, характер спілкування з дорослими істотно впливає на самооцінку учнів підліткового віку. За умов такого довірливого й відкритого спілкування формується стійка самооцінка школярів.

Іншою передумовою, що впливає на виховання культури спілкування підлітків, є розвиток мовлення. З одного боку, воно розвивається за рахунок розширення словникового багатства рідної мови, а з іншого – за рахунок засвоєння розмаїття значень, які здатен умістити словник рідної та іноземної мов. Підліток уже розуміє, що мова відображає навколишню дійсність й одночасно фіксує певний погляд на світ речей, що його оточують. Чутливість до рідної мови розвиває у школярів здатність відчувати рух культурно-історичних процесів інших мов. У цей період підлітки активно цікавляться питаннями, присвяченими культурологічним особливостям рідної та іноземних мов. Так, занурюючись у мовний простір, у якому накопичені зразки українського та англійського етикету, школярі мають навчитися культури спілкування, використовувати певні етикетні конструкції в контексті мовної культури та реалій сьогодення [5].

Важливим для нас також є вдосконалення знань мови як засобу комунікації і мовлення як її процесу. Мовлення учнів розвивається “і як засіб спілкування з іншими людьми, і як спосіб набуття знань, і як інструмент творення та засіб вираження емоційних станів та вольової регуляції поведінки, і як об’єкт вивчення” [2: 82-83]. У цей період

підсилюється інтерес до оволодіння нормами етикету та засобами виразності мовлення, оскільки значна частина підлітків убачають у цьому свою інтелектуальну силу. Тому на школярів не можуть не впливати особливості українського та англійського мовного етикету. Бажання опанувати кращими зразками етикетних форм – важливий крок на шляху виховання культури спілкування учнів.

Підлітковий вік – це той період у житті людини, коли найбільш яскраво виявляється потяг до нових відкриттів та пригод. У ці роки в школярів перехід від реального до уявного дуже легкий. Психологічний стан підлітків характеризується передчуттям та очікуванням чогось значного і тут важливу роль відіграють такі культурно-етичні твори мистецтва, які несуть у собі емоційний заряд, впливають на моральну сферу особистості. У підлітка в цей час з'являються елементи нестандартного мислення, широкі асоціації, особлива енергія думки. Саме в підлітковому віці досить природно співіснують понятійний та художній типи мислення, на основі яких і формуються певні нахили й здібності. Через це важливо систематично залучати школярів до засвоєння етикетних норм рідної та іноземної мов. Завдяки цьому можна сприяти осягненню ними загальнолюдських цінностей культури спілкування, що виявляється в мовному етикеті.

У підлітковому віці спостерігається бурхливий ріст та перебудова організму, внаслідок чого учні стають “надміру збудливі, їхня поведінка нестійка, імпульсивна, дії часто некеровані, безконтрольні, неадекватні стимулам” [2: 72]. Ці зміни певною мірою впливають на сприйняття школярами свого власного “Я”, що призводить до розвитку самооцінки як компонента структури самосвідомості особистості. Об'єктами самооцінки школярів виступають їхня зовнішність, розумові та фізичні здібності, моральні характеристики тощо. А тому важливо враховувати ці чинники під час виховання культури спілкування учнів. Одним із основних параметрів самооцінки є її адекватність. Тому наявність такої самооцінки позитивно впливає на процес виховання комунікативної культури підлітків, оскільки за таких умов вони можуть правильно сприймати впливи вчителів, батьків, однолітків, які прагнуть допомогти у виборі позитивного стилю спілкування. Отже, “самооцінка в цьому віці набуває не меншого значення, ніж оцінка дорослих, перетворюючись у надзвичайно важливий мотив поведінки” [2: 85] та може вважатися однією з передумов успішного виховання культури спілкування школярів.

Важливим чинником, що має суттєвий вплив на процес виховання культури спілкування підлітків, є взаємодія з дорослими, яка характеризується тим, що педагоги й батьки часто не помічають емпатії до них з боку школярів. Дорослі самі готові висловити свої переживання стосовно учнів підліткового віку, проте значно рідше можуть прийняти таку позицію школярів до себе. Припускаємо, що таке ставлення може відбуватися через недостатні вміння педагогів та батьків спілкуватися з підлітками на принципах паритету. У підлітків існує гостра потреба спілкуватися з дорослими на психологічно рівних засадах, однак інколи в них немає такої можливості. Тому врахування цієї особливості є важливою передумовою успішності виховання культури спілкування.

Підліток в силу своїх вікових особливостей (орієнтація на однолітків, конформізм тощо) під час комунікації здатний змінювати свій стиль спілкування залежно від ситуації та співбесідників. З одного боку, таке прийняття словникового складу співрозмовника та його стилю спілкування несе в собі можливості пізнання всього розмаїття мови, а з іншого боку, цей феномен мовної поведінки учня слід розглядати як вікову мовну залежність. Для школярів підліткового віку важливим є авторитет культурного носія мови рідної чи іноземної, зокрема це місце має займати вчитель, який зобов'язаний бути зразком у культурному спілкуванні з учнями.

Підлітки надають виняткового значення своєму одягу, зовнішньому вигляду, стилю поведінки, естетичним смакам, проте їхні бажання бути схожими на всіх інших поширюється і на сферу почуттів, думок, поглядів, манеру спілкування. Нові форми спілкування між учнями підліткового віку базуються на спільній діяльності, що їх об'єднує, спільних інтересах і тим самим визначають взаємну зацікавленість школярів один в одному. Інтерес,

що виникає до стану, почуттів, думок та переживань однолітків, змушує підлітків щільніше придивлятися до своєї особистості, своїх учинків, проаналізувати власну поведінку, стиль спілкування тощо. Таким чином, уважаємо, що спілкування значною мірою впливає на рівень самооцінки дитини, що формується в процесі порівняння себе з однолітками.

Зауважимо, що виховний вплив українського та англійського мовного етикету на культуру спілкування підлітків пояснюється тим, що крізь призму довірливого спілкування реалізуються зв'язок власного "Я" та навколишнього світу; під час комунікації дитина засвоює ціннісний світ загальнолюдської культури і привласнює його до особистісної людської сутності; спілкування позитивно впливає на розвиток самопізнання особистості та становлення образу власного "Я".

Таким чином, спілкування в цьому віці є найважливішою умовою самовиховання, якій учні надають великого значення. Для максимально успішної реалізації виховних можливостей культури спілкування необхідною є взаємодія учнів підліткового віку з дорослими та однолітками в різних ситуаціях життєдіяльності. На нашу думку, доцільно організувати спілкування однолітків у групах так, щоб дорослі мали можливість спостерігати за ними та педагогічно правильно скеровувати їхню поведінку під час комунікації, підсилюючи виховний вплив культури спілкування на школярів.

Від якості культури спілкування значною мірою залежать успіхи підлітків у навчально-виховній діяльності, їхній моральний та фізичний стан, ставлення до навколишнього світу, до себе, швидкість та якість морального й духовного розвитку. Виокремлюючи позитивні якості спілкування, педагог має можливість допомогти учням розвинути їх світогляд, вплинути на культуру людського співжиття, набути впевненості у своїх силах, виховати толерантне, доброзичливе ставлення до оточуючих людей. Але, на жаль, в сучасних школах, як показує аналіз власного досвіду, учням бракує достатнього рівня розвитку культури спілкування. Подалати таку ситуацію можна шляхом виховання у них культури спілкування, зокрема крізь призму англійського та українського мовного етикету.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учебное пособие для студентов вузов. – М.: Академический проект: Альма Матер, 2006. – 702 с.
2. Заброцький М.М. Основи вікової психології. Навч. посібник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2002. – 112 с.
3. Концепція загальної середньої освіти: Інформаційний збірник Мін-ва освіти і науки України. – К.: Педагогічна преса, 2002. – 22 с.
4. Концепція національного виховання // Рідна школа. – 1995. – №6. – С. 18.
5. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. – 6-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2000. – 456 с.
6. Національна доктрина розвитку освіти // Науково-освітній потенціал нації: погляд у XXI ст. / Авт. кол.: В.Литвин, В.Андрущенко, А.Гуржій та ін. – К.: Навчальна книга, 2004. – Кн.3. – С.270-284.
7. Немов Р.С. Психология: В 3 кн. – 4-е изд. – М.: Владос, 2001. – Кн. 2: Психология образования. – 608 с.

УДК 371.134

О.Б. Коломієць

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРОТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ЯК АКТУАЛЬНА ПРОБЛЕМА СУЧАСНОСТІ

Стаття присвячена проблемі формування культуротворчого потенціалу майбутнього фахівця в процесі навчально-пізнавальної діяльності у сучасному вищому навчальному закладі.

This article is dedicated to the challenge of personality's culture-creative potential formation in the process of educational and cognitive activity in a modern higher educational institution.

Сьогодення – класичний переломний період в розвитку суспільних та культурно-цивілізаційних процесів, час істотних змін у духовному просторі суспільства, переосмислення багатьох аспектів суспільної свідомості, переходу до реального утвердження людини як найвищої цінності. Це вносить певні корективи в цілі, завдання та зміст професійної освіти і стосується, зокрема необхідності перетворення її на важливий компонент культури, в межах якого відбувалася б передача і засвоєння соціокультурного досвіду та знань. Зміст освіти, як зазначається у спеціальних дослідженнях, мусить стати важливим засобом духовного, соціального і політичного розвитку суб'єкта [3: 51], мати гуманістичну спрямованість і втілювати в освітній простір такі чинники, як гуманізація і гуманітаризація освіти, що спираються на гнучку систему впровадження інновацій і в навчанні, й у вихованні [4: 321].

Якісні зміни змісту освіти зумовили нові вимоги до професійних і особистісних якостей майбутнього фахівця. В першу чергу зростає значення тих знань, умінь і навичок, які допоможуть йому усвідомити людський сенс, місце і роль своєї діяльності у межах суспільного цілого.

Актуальність теми дослідження обумовлюється, таким чином, необхідністю докорінного оновлення змісту професійної освіти на основі пріоритету гуманістичних цінностей, здійснення педагогічного пошуку засобів реалізації завдань гуманізації та гуманітаризації професійної освіти, вдосконалення науково-методичного забезпечення підготовки фахівців нової якості у сучасному вищому навчальному закладі.

Проблема ця далеко не нова в педагогічній науці й практиці. Вона досліджується багатьма вченими (І. Зязюн, М. Добрускін, Н. Крилова, С. Гончаренко, Л. Кондрашова та ін.). У наукових розвідках висвітлюються теоретико-методологічні питання розвитку професійної освіти, психолого-педагогічні аспекти її гуманізації, продуктивні підходи до здійснення гуманістичного виховання, нові технології, спрямовані на забезпечення реалізації людинотворчої функції освіти. Проте багато важливих аспектів даної проблеми ще не знайшли свого наукового розв'язання. Зокрема бракує інноваційних авторських методик набуття практичного досвіду гуманізації та гуманітаризації освіти у вищій школі, не досліджено систему потреб, інтересів, емоційних станів особистості, які впливають на формування культури і творчого потенціалу студентської молоді.

Метою пропонованої статті є аналіз наявних наукових підходів до визначення сутності і факторів педагогічного впливу на формування культуротворчого потенціалу майбутнього фахівця у вищій технічній школі в умовах гуманізації освіти.

Як відомо, основою культуротворчого потенціалу майбутнього фахівця є загальна та професійна культура особистості, оволодіння якою здійснюється в процесі навчально-пізнавальної діяльності. Культура фахівця складається на основі єдності та взаємодії всіх компонентів. Так, світобачення особистості характеризує її інтелектуальний потенціал. Діапазон інтересів забезпечує рівень духовних потреб. Світогляд обумовлює соціальну спрямованість особистісної культури. Уміння й навички визначають масштаби предметно-практичного і теоретичного досвіду особистості. Прийняті особистістю норми та засвоєні методи діяльності регулюють вчинки та дії. Культура почуттів особистості визначає емоційну насиченість її поведінки та діяльності.

Особлива роль у формуванні культури майбутнього фахівця належить комплексу культурознавчих дисциплін ("Культурологія", "Українська та світова культура" та ін.) як інтегратору в галузі суспільно-гуманітарних знань, що концептуально впливають на формування фахівця, його духовного потенціалу і культуротворчої позиції в суспільстві. Нам імпонує думка науковців, які вважають, що культурологічна парадигма здатна забезпечити

формування у майбутнього фахівця непрагматичного інтересу до широкої освіченості, прагнення самостійно розвивати ціннісні орієнтації, творчу діяльність, домінуючими складовими якої є професіоналізм, висока моральність, духовна культура [2: 216]. Досягається це лише за умови перетворення культурологічної освіти в цілісну систему, що становить собою єдність, взаємозв'язок і взаємообумовленість цілей, завдань і принципів, засобів, форм і методів, які ґрунтуються на знанні законів, методологічних і методичних положень педагогічної і психологічної науки з урахуванням особливостей суб'єктів учіння і тих концептуальних засад теорії, на яких базується вища освіта.

Культурологія як навчальна дисципліна використовує багатий арсенал різних наук: етнографії, психології, мистецтвознавства та ін. Вона працює на стику, в просторі міжнаукових зв'язків, об'єднуючи науки і розширюючи пізнавальні можливості наукового аналізу. Будучи місцем зустрічі представників різних наук, вона полегшує взаєморозуміння між людьми і слугує утвердженню в суспільстві ідеалів добра, краси, гармонії, гуманізму, пошуку нових підходів до вивчення суспільних процесів. Це надає культурологічному знанню, як твердять науковці, особливого характеру, обумовлює його синергізм, якого немає в жодній науці чи комплексі наук. У системі освіти ця властивість покликана поєднати різні гуманітарні науки в єдиному пізнавальному процесі.

У контексті розвитку культурологічного знання змінюється погляд на культуру в цілому, окреслюються нові аспекти її дослідження. Від поняття культури, як однієї із сторін життя суспільства та особистості, культурологічна думка переходить до усвідомлення її в якості цілісної, всеохоплюючої системи норм, значень і цінностей.

Відомий культуролог І. Бестужев-Лада, підкреслюючи необхідність становлення культурології як науково-прикладної міждисциплінарної галузі і спеціальної навчальної дисципліни, пропонує декілька напрямів використання культурологічного знання у педагогічній практиці. Йдеться про:

- підвищення рівня всіх різновидів світоглядної культури;
- гармонізацію побуту;
- подолання технократичного підходу в освіті;
- контрнатуп істинної культури на антикультуру;
- розробку навчальних програм і посібників як монодисциплінарного характеру (в розрахунок на різні аудиторії), так і міждисциплінарного (на основі посилення культурологічних елементів у всіх навчальних дисциплінах) [1: 92].

Культурологічна підготовка повинна також допомогти особистості повноцінно ввійти в існуючий навколо неї світ, не втрачаючи при цьому своєї індивідуальності, неповторності. І цей світ треба шукати у власних національно-історичних, соціальних, психологічних, культурних особливостях. Саме в надрах багатой етнічної культури приховані об'єктивні закономірності історико-культурних процесів. Тому важливим фактором педагогічного впливу на формування культуротворчого потенціалу майбутнього фахівця стає українознавчий компонент, активне впровадження у навчально-виховний процес ВНЗ українознавчих цінностей. Тільки зазирнувши у глибинне коріння історії, зрозумівши витoki національної філософії, духовності, культури, специфіку національного світосприйняття, сучасний студент вийде на шлях, що приведе його до найцінніших надбань гуманістичної думки свого народу, зможе гідно оцінити внесок у духовну скарбницю інших націй. Утвердження народом себе як унікальності можливе лише у параметрах його оцінки в масштабах загальнолюдського, адже велич будь-якої культури полягає в тому, наскільки знайшла в ній реалізацію людська цінність, що в своїй природі не обмежена національними кордонами. Крім того, етнокультурні цінності, як зазначається у спеціальних дослідженнях, повинні базуватися на освітянських. Адже етнокультура – це не тільки мова, історія, фольклор, етнографія, традиція, народна педагогіка, мистецтво, а й національна освіта, наука. Погана освіта, по суті, не може бути національною, оскільки не вирішує завдання розвитку етносу. Якщо заради форми, політичного гасла жертвують науковістю, моральністю, художністю, то освіта не може пробудити національну самосвідомість, зробити

людину мобільною і конкурентноздатною на ринку праці. Отже, єдиний європейський освітній простір принесе Україні користь, якщо культура, освіченість нації стануть головними пріоритетами, особливо в сфері державної політики [5: 16-20].

Етнокультура як соціально-детермінована спільність людей має достатньо широкий спектр впливів і застосувань у сфері освіти, але слід уникати вузького розуміння українознавчого компоненту і не зводити проблему до вирішення лише мовних питань у системі викладання культурознавчих дисциплін. Для того, щоб інтелектуалізувати навчальний процес, необхідно збагачувати його зміст національно-духовними цінностями, охоплюючи різноманітне коло проблем, що дасть можливість пізнати сутність своєї нації, утвердити культуру і духовність на рівні розвинутих країн світу.

Важливим фактором педагогічного впливу на процес формування культуротворчого потенціалу майбутнього фахівця ми вважаємо також розвиток творчих засад навчального процесу, оскільки креативність як ціннісно-особистісна категорія є істотним резервом самоактуалізації особистості і сьогодні значною мірою виступає своєрідним механізмом адаптації особистості до соціальних змін. Для того, щоб внутрішньо відповідати сучасній дійсності, фахівець має не просто адаптуватися до нової ситуації, а й бути спроможним змінювати її, змінюючись при цьому сам.

Джерелом творчої активності студентів є, перш за все, інтерес до процесу та результату своєї праці. Зацікавленість студентів процесом і результатом своєї діяльності мають забезпечуватися наявністю пізнавальної мотивації, усвідомленням набуття знань, що веде до перебудови психологічних процесів сприймання, пам'яті, мислення, уяви. Як відомо, формуванню пізнавальних мотивів сприяють усі засоби удосконалення навчального процесу: оновлення змісту навчальних курсів, налагодження міжпредметних зв'язків, удосконалення методів навчання, модернізація структури занять, розширення форм самостійної роботи студентів.

Вважаємо, що розвиток пізнавальної мотивації на заняттях з культурології необхідно пов'язувати із засвоєнням високої методологічної культури мислення, усвідомленням громадського та особистого сенсу діяльності, утвердженням самооцінки кожної людини, що, на нашу думку, забезпечить створення сприятливих умов для творчої самореалізації особистості. При цьому зміст навчального предмета повинен виходити за межі загальноприйнятих програм, визначатися більшим рівнем узагальненості, враховувати інтереси студентів, стиль і темп засвоєння ними знання. Важливо також: вивчати вузлові проблеми, ідеї, теми, що сприятиме розвитку науково-перетворюючого стилю мислення; забезпечувати прищеплення потягу студентів до самостійного набуття знань; сприяти розвиткові свідомості й самосвідомості студентів, розумінню ними зв'язків з іншими людьми, суспільством, природою тощо.

Результатом такого підходу до вивчення культурознавчих дисциплін стає формування творчого мислення особистості, основними елементами якого виступають: самостійне перенесення знань у нову галузь, зосередження на головному, уміння бачити альтернативу рішень, уміння комбінувати раніше відомі й нові способи розв'язання тих чи інших завдань. Цей перелік можна продовжувати, але зрозуміло, що всі ці властивості виробляються в людини не в результаті пасивного нагромадження інформації, а є результатом розвитку творчих засад діяльності.

Потребує розв'язання й проблема активізації професійної діяльності викладача як організатора педагогічного процесу. Творчий потенціал викладача повинен включати нестандартний, пошуковий та інноваційний підхід до організації та здійснення педагогічного процесу. Сучасне психолого-педагогічне мислення відмовляється від елементів схоластики, жорсткого детермінізму, рафінованої інформації і передбачає сміливе створення власних ефективних методик, які впливають із новітніх педагогічних концепцій.

Ціла низка організаційних, теоретичних і методологічних кроків в напрямку практичної реалізації завдань формування культуротворчого потенціалу майбутнього фахівця може бути здійснена у позанавчальний час. Йдеться зокрема про організацію

лекторію з історії різних видів мистецтва; активізацію діяльності вузівського музею (проведення виставок, знайомство з історією ВНЗ, видатними ученими, традиціями, науковими школами). Крім того, в Кіровоградському національному технічному університеті регулярно проводяться літературні вечори, зустрічі з видатними діячами культури, організовуються спільні історико-молодіжні табори, студенти знайомляться з традиціями народних свят, беруть участь у роботі школи молодих лідерів, різноманітних конкурсах та концертах.

Педагогічна практика свідчить, що залучення студентів до таких навчально-виховних проєктів, стає синтезованим ферментом освітнього процесу. Вищі виміри та ідеали, які з'являються у молоді в процесі реалізації подібних проєктів, задають певну систему координат самовдосконалення особистості, збагачують її духовність, загальну й професійну культуру.

Формування культуротворчого потенціалу майбутнього фахівця в процесі навчально-пізнавальної діяльності можливе лише на рівні особистісно орієнтованого спілкування педагогів і студентів ВНЗ, основними принципами якого є:

- забезпечення співробітництва всіх об'єктів освітнього процесу;
- організація спілкування на паритетних началах;
- визнання права кожного учасника на власну позицію і думку;
- визнання кожного суб'єкта спілкування унікальною особистістю;
- відкритий вияв власних почуттів та емоційних переживань;
- взаємозв'язок виконання спільних дій.

Усе це сприятиме, на нашу думку, конструктивним особистісним змінам обох суб'єктів освітнього процесу: викладача і студента.

Як бачимо, формування культуротворчого потенціалу майбутнього фахівця може розглядатися як багатоаспектна проблема, що має актуальне соціальне та наукове значення, залежить від багатьох чинників та потребує детального вивчення. Ефективність роботи в даному напрямку може бути забезпечена всією логікою побудови змісту навчального процесу, стилем навчання і виховання, відповідними організаційними формами та прийомами. І від того, як викладач і студент будуть враховувати їх у своїй діяльності, залежатиме рівень сформованості загальної і професійної культури студентської молоді.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бестужев-Лада И. В. Что может дать культурология учителю // Народное образование. – 1997. – №6. – С. 89-94.
2. Васянович Г., Дегтярьова Г., Клос Є. Дидактичні аспекти культурологічної підготовки спеціаліста у вищій школі // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1998. – №5. – С. 214-221.
3. Кремень В. С. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи). – К.: Грамота, 2003. – 216 с.
4. Скотна Н. Особа в розколотій цивілізації: освіта, світогляд, дії. – Львів: Українські технології, 2005. – 384 с.
5. Филипчук Г. Г. Общечеловеческое и этнокультурное в образовании: взгляд из Украины // Педагогіка. – 2007. – №1. – С. 15-23.

РОЛЬ ВИКЛАДАЧІВ У СПРЯМУВАННІ КУЛЬТУРОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ НА ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ

У даній статті розкрито роль викладачів у спрямуванні культуротворчої діяльності студентів вищого навчального закладу на естетичне виховання.

The article represents the teachers' role in students' aesthetic education and their cultural activity.

Вступ. Виховання студентської молоді завжди було і є актуальним завданням вищої школи. Важливого значення набуває питання естетичного виховання за умов розвитку держави. Сьогодення вимагає відповідності реалій сучасності, особливостей суспільного життя, потребам та запитам студентської молоді. У Державній національній програмі “Освіта” (Україна ХХІ століття) зазначено про “впровадження нових підходів, виховних систем, форм і методів виховання, які відповідали б потребам розвитку особистості, сприяли розкриттю її талантів, духовно-емоційних, розумових і фізичних здібностей” [1: 17]. Дані здійснюватимуться за умови ефективної організації даного процесу та цілеспрямованого управління ним педагогами, які мають багатий досвід професійної та естетичної діяльності.

Окреслена проблема розробляється вченими у різних аспектах. У дослідженнях Дряпки В.І., Миропольської Н.Є., Коваль Л.Г., Щербо А.Б. та ін. розкривається значення вчителя в естетичному вихованні учнів. Знайшло свого висвітлення питання ролі естетичного досвіду у системі формування гуманістичних, духовних, моральних якостей майбутнього педагога у працях Дзвінкої Р.І., Крилової Н.Б., Печко Л.П. та ін. Вивчення естетичної підготовки студентської молоді відображено у роботах Кудрявцевої С.П., Семашко О.М., Суна І.Ф. та ін.

Формулювання цілей дослідження. Отже, мета нашого дослідження полягає у розкритті ролі викладачів у спрямуванні культуротворчої діяльності студентів вищого навчального закладу на естетичне виховання. Зважаючи на необхідність успішного вирішення даної проблеми нами окреслено завдання:

- визначити особливості готовності викладачів до організації культуротворчої діяльності студентів, які забезпечують ефективність процесу естетичного виховання.

Результати дослідження. При організації естетичного виховання у процесі культуротворчої діяльності студенти вищих педагогічних закладів отримують можливість збагачення свого естетичного досвіду, розвитку уявлень і понять про прекрасне, освоєння естетичних цінностей. Така можливість стає реальною лише тоді, коли викладачі вищої школи беруть активну участь у цьому процесі, спрямовують свої зусилля на передачу студентам необхідного їм естетичного досвіду. Тому вважаємо за необхідне звернути увагу на готовність викладачів педагогічного навчального закладу до спрямування культуротворчої діяльності на естетичне виховання студентів.

Як засвідчує вузівська практика, викладачі по-різному ставляться до цього питання. Одні викладачі пасивно ставляться до вирішення питань естетичного виховання у процесі культуротворчої діяльності студентів. Вони недостатньо розуміють сутність і значення цього напрямку освітньо-виховної роботи, не володіють необхідним досвідом організації культуротворчої діяльності студентів. Інші викладачі виявляють позитивне ставлення до вирішення цих питань, вважають необхідною культуротворчу діяльність, спрямовану на естетичне виховання студентів. Водночас, вони відчують певні труднощі у вирішенні зазначених питань у зв'язку з недостатнім досвідом як естетичного, так і методичного змісту. Серед викладачів вищої школи є й такі, що засвідчують свою готовність до активної участі у формуванні системи естетичних цінностей студентської молоді. Вони глибоко усвідомлюють

сутність зазначеної проблеми, розуміють її важливість, впроваджують окремі форми і методи збагачення естетичних знань, понять та уявлень студентів під час освітньо-виховної роботи.

Недостатня готовність викладачів вищої педагогічної школи до спрямування культуротворчої діяльності на естетичне виховання студентів стає суттєвою перешкодою на шляху позитивного вирішення вказаної проблеми.

У чому полягає сутність готовності викладачів педагогічного навчального закладу до організації культуротворчої діяльності, спрямованої на естетичне виховання студентів? У пошуках відповіді на це питання нами були проаналізовані науково-педагогічні дослідження вчених (В. Бутенко, О. Софіщенко, О. Рудницька, О. Шевнюк та ін.), ураховано позитивний досвід, який має місце у діяльності викладачів вищих навчальних закладів. За підсумками наукового пошуку нами визначені основні компоненти готовності викладачів педагогічного навчального закладу до організації культуротворчої діяльності, спрямованої на естетичне виховання студентів:

- розуміння сутності і мети спрямування культуротворчої діяльності на естетичне виховання студентів;
- усвідомлення основних завдань спрямування культуротворчої діяльності на естетичне виховання студентів та способів естетичної активності;
- володіння необхідним досвідом спрямування культуротворчої діяльності на естетичне виховання студентів.

Викладачам, які працюють у вищій педагогічній школі, важливо, передусім, розуміти сутність і мету культуротворчої діяльності спрямованої на естетичне виховання студентів.

Враховуючи особливе значення культуротворчої діяльності у період навчання молоді у вищих навчальних закладах, адже студенти все більше прагнуть до самостійних суджень та оцінок, пошуку себе у світі соціальних та культурних цінностей, активному використанню можливостей під час творчої діяльності. Вважаємо за необхідне звернути увагу на тенденцію до самовираження молоді. Ця активна пізнавальна діяльність може досягти своєї мети, якщо вона характеризуватиметься як: соціально, художньо, особистісно значуща.

Зміст культуротворчої діяльності тісно пов'язаний з тим, які ціннісні аспекти мистецтва виділяє особистість, на що орієнтується при сприйнятті та оцінюванні окремих творів, яким чином використовує у житті накопичений досвід спілкування та пізнання прекрасного. Важливого значення в організації культуротворчої діяльності набуває використання основних форм:

- спілкування з явищами культури;
- оцінка явищ культури;
- пізнання явищ культури;
- творення культурних цінностей.

Їх взаємозв'язок сприяє утвердженню ідеї гармонії та естетичної довершеності. До основних видів взаємозв'язку змісту і форм культуротворчої діяльності відносяться ті, які характеризують:

- розвиток актуальної ідеї, що лежить в основі культуротворчої діяльності у процесі естетичного виховання;
- розвиток естетичної ідеї у процесі її збагачення;
- розвиток естетичної ідеї у процесі її впровадження.

Зазначене вище, розкриває культуротворчість як діяльність, що дозволяє встановити зв'язок студента із ціннісними скарбами культури. Активне використання основних форм у їх взаємозв'язку утворює необхідну основу для розвитку культуротворчої діяльності студентської молоді, яка в свою чергу є умовою впливу на естетичний фактор, що проявляється при сприйнятті естетичних та культурних цінностей. Під час спілкування та пізнання навколишнього світу утворюється особистісний внутрішній світ студента, що визначає його духовне життя, прояв певних потреб, запитів та інтересів. У розвитку духовності важлива роль належить естетичному ставленню до мистецтва. Художні цінності утворюють для студентської молоді умови, які впливають на рівень її вихованості.

У процесі культуротворчої діяльності студенти знайомляться з соціально значущими ідеями, думками, поглядами, утверджуються у світоглядних та ідейно-моральних позиціях, ціннісних орієнтаціях. Без розвинутої здібності естетичного сприйняття неможливе ціннісне пізнання культурних явищ. Воно утворює основу для того, щоб студенти навчилися цінувати і поважати думки та погляди іншої людини, її почуття, творчі плани. В основу культуротворчої діяльності покладені:

1) гносеологічна ідея, яка надає відповіді про сутність, зміст, види, способи освоєння дійсності;

2) аксеологічна, направлена на активне освоєння явищ культури за мірками, що вважаються доцільними в суспільстві.

Тому важлива роль повинна належати культуротворчій діяльності студентів, активному використанню ними можливостей спілкування, пізнання та творення прекрасного. Адже активність є об'єктивною умовою рішення широкого кола завдань виховання студентської молоді, які ставить суспільство.

Отже, сутність культуротворчої діяльності студентів, спрямованої на естетичне виховання, полягає у закріпленні на рівні їх свідомості необхідних понять та уявлень про прекрасне, розвитку способів естетичної активності, які сприяють примноженню краси у повсякденному житті і праці. Такий процес культуротворення має здійснюватися у взаємодії викладачів і студентів, під час освітньо-виховної діяльності. Саме про це повинні знати і пам'ятати викладачі вищої педагогічної школи, організовуючи належним чином педагогічну взаємодію зі студентами.

Педагогічний процес завжди спрямований на досягнення певної мети. Як повинні розуміти викладачі педагогічного навчального закладу мету культуротворчої діяльності, спрямованої на естетичне виховання студентів ?

Мета і завдання культуротворчої діяльності поставлені у відповідності до "Національної державної комплексної програми естетичного виховання": "1.1.4. Естетичне виховання студентської молоді: створити умови для організації естетичного та художнього життя вузу, розвитку естетичних аспектів способу життя студентів та включення студентів-першокурсників у культурно-естетичне середовище.

Створити умови для укріплення гуманітарних начал в освіті, розширення активної культурної діяльності молоді, посилення творчої атмосфери всього студентського життя" [2: 36-37].

Таким чином, на основі теоретичного осмислення цього питання можемо зазначити, що мета культуротворчої діяльності студентів має бути спрямована на оволодіння досвідом самоорганізації естетичного розвитку. Викладачам вищої школи важливо розуміти, що кінцевим результатом їх естетико-виховного впливу має стати не просто сукупність естетичних знань, закріплених у свідомості студентів, а їх здатність до активного використання у повсякденній взаємодії зі світом прекрасного. Звідси вирішення зазначеної проблеми повинно носити цілеспрямований характер, позбавлений формалізму і відірваності від потреб сучасної практики естетизації освітнього середовища, міжособистісних взаємин тощо.

Викладачам вищої педагогічної школи важливо також усвідомлювати основні завдання та способи естетичної активності в організації культуротворчої діяльності, спрямованої на естетичне виховання студентів. Актуальність цього питання пов'язана з тим, що ефективно впливати на естетичну свідомість можна лише тоді, коли викладач чітко розуміє визначені перед ним завдання.

До основних завдань організації культуротворчої діяльності, спрямованої на естетичне виховання студентів вищих педагогічних закладів, слід віднести такі:

1. Збагачення у студентів уявлень про зміст естетичних цінностей предметно-природній сфері, у сфері соціальних відносин і розвитку мистецтва.
2. Передача студентам необхідних понять про прекрасне і потворне, піднесене і низьке, трагічне і комічне у повсякденному житті і педагогічній праці.

3. Розвиток у студентів найважливіших способів емоційного, інтелектуального та креативного освоєння естетичних цінностей.

У вищій педагогічній школі зазначені завдання організації культуротворчої діяльності, спрямованої на естетичне виховання студентів, можуть бути успішно вирішені, якщо викладачі будуть зорієнтовані на такі напрями естетико-виховного впливу:

1. Організація емоційно-чуттєвого спілкування студентів зі світом прекрасного.
2. Залучення студентів до активного пізнання естетичних явищ і закономірностей дійсності і мистецтва.
3. Вирішення студентами задач, пов'язаних із збереженням і примноженням естетичного потенціалу як суспільства в цілому, так і окремої людини.

Готовність викладачів вищих педагогічних навчальних закладів до формування у студентів системи естетичних цінностей передбачає ще один важливий аспект - наявність у них досвіду виконання цієї роботи. Яким він повинен бути? Відповідь на це питання стає можливою лише на основі урахування особливостей цього процесу, адже відомо, що естетико-виховний вплив на студентів викладачі можуть здійснювати у межах освітньо-виховної взаємодії. Враховуючи вище викладене, досвід викладачів повинен включати:

1. Досвід естетико-виховного впливу на студентів у процесі спілкування з ними та обговорення питань культурного, художнього життя суспільства, розвитку мистецтва, естетизації побуту, поведінки, одягу тощо.
2. Досвід естетико-виховного впливу на студентів у процесі культуротворчої діяльності, через пізнання закономірностей краси у галузі окремих наук.
3. Досвід естетико-виховного впливу на студентів у процесі пропаганди культурних цінностей, участі у діяльності художніх колективів, мистецьких акцій, фестивалів, конкурсів.

Висновок. Зазначені вище положення свідчать про те, що викладачі вищих навчальних закладів можуть відігравати суттєву роль у спрямуванні культуротворчої діяльності на естетичне виховання студентів вищих педагогічних закладів. Для цього потрібно їм бути підготовленими:

- розуміти сутність і мету, задачі і напрями спрямування культуротворчої діяльності на естетичне виховання студентів;
- спиратися у своїй педагогічній діяльності на необхідний досвід естетико-виховного впливу.

Виходячи з цього, у подальшому постає необхідність у розробці програм підготовки викладачів до організації естетичного виховання студентів вищих навчальних закладів у процесі культуротворчої діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Державна національна програма "Освіта" (Україна XXI століття). – К.: Райдуга, 1994. – С. 17.
2. Національна державна комплексна програма естетичного виховання: Укладачі І.Зязюн, О.Семашко // Рідна школа. – 1995. – № 12. – С. 36-37.

УДК 37.03:17.035.1

А.С. Кузьменкова

ПРОБЛЕМА АЛЬТРУЇСТИЧНОГО ВИХОВАННЯ НА УКРАЇНІ

У статті проаналізовано стан альтруїстичного виховання на Україні і накреслені основні напрями виховання альтруїстичної свідомості у підростаючого покоління.

The article analyses the condition of altruistic education in Ukraine and the basic directions of altruistic consciousness upbringing of young generations are pointed out

Актуальність дослідження. Одним із серйозних наслідків інституціональних змін в Україні, які пов'язані зі змінами політичної та економічної систем і розвитком ринкових відносин, є зміна соціальних мотивацій громадян, їх цінностей та пріоритетів [8: 64].

Знищення десятків мільйонів людей на війнах та під час репресій, насильство, руйнування сімей, безробіття, безпритульність, поширення проституції, наркоманії та алкоголізму – усе це переконало багатьох, що агресивність та егоїзм – природні властивості людства в цілому. Саме сукупність соціальних змін у суспільстві можна вважати однією з причин зростання егоїстичної спрямованості особистості та моральної і духовної убогості населення країни.

Метою статті є здійснення аналізу стану альтруїстичного виховання на Україні.

Виклад основного матеріалу дослідження. Особливої гостроти набуває сьогодні вивчення змін, які відбуваються у свідомості дітей та молоді. Неминуча в умовах зламу старих підвалин переоцінка поглядів найвиразніше виявляється у свідомості саме цієї соціальної групи. Перед молоддю постають важливі завдання: визначення життєвої позиції, пріоритетів поведінки.

Причинами асоціальних вчинків, злочинності переважно є неправильне виховання, а саме недостатність морального і гуманістичного виховання, відсутність певних орієнтирів і мотивації альтруїстичного та гуманного виховання. Тривалий час вважалось, що деякі форми антисоціальної поведінки людства щезнуть разом із соціальною неграмотністю, неосвіченістю [6: 196]. Однак цього не відбулося, хоча економічні, культурні та освітні можливості значно збільшилися. Це пояснюється тим, що в певному соціальному середовищі, де агресивність і безсоромність є одним із важливих атрибутів соціального підйому, де організована злочинність дає більше прибутку, ніж чесна праця, де щоденно демонструються расова нерівність, а соціальна несправедливість є природною і сама собою зрозумілою, там моральність, духовність, порядність і альтруїзм стоять на останньому місці. В такому середовищі і виховуються наші діти. Стає зрозумілим прагнення підростаючого покоління до самоутвердження найлегшими шляхами, без напруги та опору, без надмірної затрати енергії, мислення тощо. Для сучасної людини характерною є раціональна поведінка, яка регулюється не внутрішніми цінностями, а зовнішньою метою [4: 18]. Діяти лише заради задоволення своїх потреб, заради збагачення є актуальним для багатьох людей, і іноді – єдиним засобом вижити в цьому жорстокому і несправедливому світі. Зупиняє людей діяти аморально або неправомірно лише страх караючого закону (та й то не завжди) та осуд оточуючих (ще рідше).

Ми живемо в такому світі, де дуже часто важко розрізнити істинне від хибного, розумне від дурниць, добро від зла, – в просторі, що вимагає нових принципів осмислення [4:18].

Отже, сукупність сучасних умов не могла не розширити межі дозволеного і спровокувати зростання егоїстичної особистості [8: 68]. Людина егоїстична від природи. Бажання жити заради себе дано людині від народження. І тому альтруїстична поведінка для людей може бути не зрозумілою. Перед кожною своєю дією людина (часто несвідомо) робить розрахунок, яку користь чи насолоду вона отримає від своїх дій, у той час як альтруїстичну поведінку можна визначити як таку, що здійснюється заради блага людей **без розрахунку** на винагороду [11: 65]. Навіть відношення матері до своєї дитини не може бути зразком альтруїстичної поведінки, оскільки це є природним інстинктом, який закладений природою в усі живі істоти і без якого не можливе продовження існування. Бажання жити заради своєї вигоди на сьогодні має тенденцію збільшуватись і починає пригнічувати навіть один з найбільш сильних інстинктів людства – продовження і збереження життя.

Саме ці обставини зумовили необхідність всебічного вивчення питань альтруїзму і альтруїстичної спрямованості.

Людина є частиною соціуму, а отже підкоряється законам і впливу суспільства. Громадська думка диктує людині що і як робити, змушує підкорятися нормам, стандартам, стилям та моделям поведінки. Кожна людина, користуючись різноманітними мотивами та

цілями, живе як правило за усталеними законами суспільства, і, як правило, робить багато чого, щоб завоювати своє місце на Землі, та повагу оточуючих. Отже, в процесі виховання усі сили необхідно спрямувати на зміну системи цінностей суспільства, де б головними критеріями відношень між людьми була любов, доброзичливість, співчуття, співстраждання, взаємоповага тощо.

Екологічна нестабільність, воєнні конфлікти змушують нас жити в постійному хвилюванні за майбутнє, а політичні, міжрелігійні та економічні розбіжності сприяють розпалюванню ненависті між людьми. Залишаючись егоїстом, людина губить світ, в якому живе, і саму себе. “Не будь себелюбцем, – закликає Е.Фромм [7: 21]. Любов до себе не виключає любові до інших людей”. Живим є той, хто отримує і віддає. Будь-який живий організм складається з сукупності клітин, які працюють як єдине ціле, доповнюючи і допомагаючи одна одній. Природа створила людину унікальною, в ній усі елементи взаємопов’язані і працюють гармонійно і злагоджено. Якщо один орган або клітина почнуть функціонувати самостійно, окремо, егоїстично відносно інших, то такий організм швидко загине. Тільки за умови взаємодії можливе існування і розвиток. Таким чином, усі клітини, органи, системи в організмі живої істоти функціонують за принципом альтруїзму, а отже природа навколо нас і всередині нас є альтруїстичною, а людська поведінка, мислення, погляди та бажання – егоїстичними.

Людина у суспільстві існує не окремо від нього, а в єдності, тому необхідно турбуватися за суспільство, намагатись об’єднати його в єдиний організм, хвилюватись, допомагати і підтримувати один одного, щоб запобігти знищенню людства на Землі, яку ми вже і так руйнуємо. Сила народу в його єдності, а досконалість світу – в єдності його елементів.

Однак не можна категорично стверджувати, що такий стан сучасності, в якому живе людина, є катастрофічним і безнадійним, культурно занедбаним і духовно загубленим [4: 19].

Сьогодні в Україні існує понад 45 благодійних організацій, які створені і продовжують створюватися для людей і заради людей (ой, як хочеться в це вірити). Ті, хто організують такі благодійні організації замислюються над майбутнім світу і суспільства, і намагаються певними силами змінити складну ситуацію із лікарнями, нестачею медичних препаратів та апаратурою, дитячою безпритульністю, наркоманією тощо. Наприклад, такий міжнародний благодійний фонд “Україна 3000”, який прагне створити “Дитячу лікарню майбутнього”, вже зібрав 263 014 923 гривень, а кількість людей, які підтримують цю ідею і роблять свій внесок, зростає з кожним днем і вже досягла близько 5000 підприємств, організацій та приватних осіб [10]. Але це не є показником альтруїстичної вихованості суспільства, оскільки благодійники все ж таки деяку користь мають – задовольняють свою гідність і отримують повагу оточуючих, це є лише спроба людей діяти безкорисливо.

Людина, яка говорить про необхідність діяти безкорисливо і альтруїстично, часто сприймається, як не зовсім нормальна. Або навпаки, є багато таких, хто активно прикривається альтруїстичними діями для реалізації своїх власних амбіцій, користуючись правилом: “Я допоміг тобі сьогодні, а ти повинен допомогти мені завтра”. В багатьох організаціях, фірмах, підприємствах брехня заради наживи або кар’єри є нормальною справою і досить прийнятною формою боротьби за існування, а насильство і терор використовуються як засоби регулювання відносин між людьми [2]. Така перевернута форма мислення людей лякає, а егоїстична поведінка змушує серйозно замислитись над переглядом багатьох напрямів, цілей та принципів виховання особистості.

На сьогодні освіта і виховання як соціальні явища є недосконалими, оскільки не приділяють достатньої уваги змінам світобачення особистості, вихованню її духовного світу, а саме: вихованню таких ціннісних орієнтацій, за яких одним з головних мотивів і критеріїв поведінки є ідея безкорисливого служіння іншим людям, готовність поступитися своїм інтересом заради блага інших. Така складова людської поведінки, як альтруїзм, до теперішнього часу практично не вивчалась, а про виховання альтруїстичної спрямованості

особистості взагалі мова не йшла. Якщо не приділяти достатньої уваги вихованню таких моральних якостей особистості, як добро, людяність, щедрість, безкорисливість, взаємодопомога, не можна сподіватися на покращення сучасного становища в нашій країні. Незважаючи на те, що сьогодні велике значення приділяється підйому та відродженню культури, формуванню морально-духовних цінностей, проблема виховання альтруїстичної спрямованості особистості залишається поза сферою дослідження. Діти озлоблені, егоїстичні, безвідповідальні, а в учнівському колективі спостерігається низький рівень культури спілкування, неповага до іншої думки, небажання допомагати один одному, низький рівень патріотизму, відсутність емпатії, агресивність. Навіть державні національні програми та концепції гуманістичного, морального та громадянського виховання дітей та молоді лише в декількох місцях нагадують про альтруїзм, проте питання “коли?”, “навіщо?” і “яким чином?” виховувати альтруїстичну спрямованість особистості залишаються без відповіді.

Проблема виховання альтруїстичної спрямованості особистості залишається практично поза сферою психолого-педагогічних наук. Окремі спроби вирішити ці питання були у К. Муздибаєва, С.К. Нартової-Бочавер, Е.Е. Насиновської, проте вони не охоплюють проблеми в цілому. Тим часом глибоке її вивчення має важливе як теоретичне, так і практичне значення.

Проблема альтруїстичної поведінки та мотивів альтруїстичних дій хвилювала й привертала увагу багатьох дослідників, таких як Х. Хекхаузен, І.Д.Бех, Ш. Шварц, Е. Криловський.

Великий внесок в обґрунтуванні психологічного аспекту альтруїзму зробили Я. Аронфрід, Я. Рейковський, А.В. Запорожець, Я.З. Неверович, Л.І. Божович, Б.І. Додонов, Е.В. Субботський.

Деякі аспекти альтруїзму вивчали такі відомі вчені, як: К.Д.Ушинський, В.О.Сухомлинський, В.Е.Чудновський, С.Г.Якобсон, Е.Фромм, В.Я.Семке, С.Г.Пілецький та інші.

Біологічні погляди на проблему альтруїзму знайшли відображення у працях Г. Спенсера, І.П. Павлова, В. Ефроїмсона, Ф.Г. Добржанського тощо.

На сучасному етапі розвитку освіти і виховання в школах переважно залишилися застарілі форми і методи навчання, засоби передачі інформації, стандартизація виховного процесу, авторитаризм, декларативний характер викладання. Недостатньо уваги приділяється формуванню ціннісного ставлення до навколишнього світу та суспільства, перебудові суспільної свідомості. В практиці виховної роботи вчителі зосереджують свою увагу на аналізі, критиці та корекції негативних вчинків учнів, не помічаючи і недооцінюючи позитивної поведінки [2].

Аналіз психолого-педагогічних досліджень свідчить про те, що проблема альтруїзму дуже рідко розглядається як невід’ємна частина гармонійного розвитку особистості, її ціннісних орієнтацій: морального обов’язку, любові до ближнього, співпереживання, гордості за успіхи інших.

Альтруїзм – система вічних ціннісних орієнтацій людської суті, за якої центральні мотиви і критерії моральної оцінки – це інтереси іншої людини або соціальної спільноти, це порядність, чесність, почуття поваги, дружби, сумління та обов’язку тощо [6: 16].

Неабияка роль у вихованні альтруїстичної поведінки належить вчителю: наскільки вчитель або вихователь є доброзичливою, емпатійною та альтруїстичною особистістю. Сьогодні, на жаль, далеко не кожний учитель розуміє необхідність виховання гуманної, альтруїстичної спрямованості у дітей. Вчитель частіше не розглядає особистість учня як окрему частину суспільства і світу в цілому, не формує в учнів навички розрізняти критерії добра і зла, а також не пояснює мотивів альтруїстичної поведінки. Звичайний педагогічний процес робить начерки, поверхневі кроки виховання розсудливої, безкорисливої поведінки, формування відповідальності та людяності, не пояснюючи цінність та значення таких понять, як: щедрість, доброта, дбайливість, співчуття, чуткість, шляхетність [3], не

акцентуючи уваги до проявів дитячої грубості, неповажності до оточуючих людей, байдужості, жорстокості, невдячності. “Жорстока людина ніколи не зможе бути посправжньому щасливою” [1]. Учителю необхідно навчити дітей мислити і діяти за нормами соціальної відповідальності і релігійної моралі, а саме: надавати допомогу тим, хто її потребує, бути небайдужим до чужого нещастя і радості, цікавитися долею ближнього і вміти співпереживати.

Висновки дослідження. Отже, можна зробити висновки, що виховання повинно бути направлене на:

- формування у дітей певної життєвої, твердої і критичної позиції щодо неетичних та антигуманних якостей та дій людей, проявів жорстокості, жадоби, брехні, агресивності, підступності, зрадництва, потягів до влади.
- виховання дбайливого ставлення до людей, бажання піклуватися про благо іншого і дарувати щастя;
- виховання в учнів волі, альтруїстичних мотивів поведінки;
- прищеплення бажання змінювати все навколо себе на краще, отримувати насолоду від цього;
- запобігання негативному впливу на свідомість дітей інформації, яка містить елементи жорстокості, бездуховності, насильства, порнографії, пропагує тютюнопаління, наркоманію, пияцтво, антисоціальну поведінку [5];
- навчання дітей в будь-якій ситуації робити вибір в бік добра і любові, жити за заповіддю: “Люби ближнього як самого себе”. Адже від цього вибору залежить доля як окремої людини, так і оточуючих її людей, а також напрямок розвитку суспільства [9: 202].

Отже, процес перебудови деяких ланок, цілей, засобів і методів освітньо-виховного процесу в альтруїстичному напрямку є актуальним і необхідним. Він потребує детального вивчення, а сам процес виховання повинен бути спрямований на усвідомлення в учнів принципів, цінностей і пріоритетів життя суспільства, а також формування в учнів альтруїстичної свідомості, альтруїстичної поведінки, альтруїстичного мислення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І.Д. Духовна енергія вчинку. Науково-методичний посібник. – Рівне: РДУ, 2004. – 42 с.
2. Бех І.Д., Ганнусенко Н.І., Чорна К.І. Концепція виховання гуманістичних цінностей учнів загальноосвітньої школи // Українське релігієзнавство. – 2005. – №4 (36).
3. Дьячкова Т.В. “Не позволяй душе лениться...” Воспитание детей в семье. Научно-популярное издание. – Херсон: Персей. – 2000. – 108 с.
4. Кремень В.Г. Людиноцентризм в освіті: сучасний напрям розвитку духовності націй // Педагогіка і психологія. – 2006. – №2. – С.17 – 30.
5. Національна програма патріотичного виховання громадян, формування здорового способу життя, розвитку духовності та зміцнення моральних засад суспільства, 1999. – № 1697.
6. Психологічний тлумачний словник. – Харків: Прапор, 2004. – С.16 – 17.
7. Фромм Эрих. Человек для себя. Пер. с англ. и послесл. Л. А.Чернышевой. – Минск: “Коллегиум”, 1992. – 253 с.
8. Хоржевська І. Порівняльна характеристика проявів спрямованості особистості // Соціальна психологія. – 2005. – №4 (12). – С.64 – 68.
9. Эфроимсон В.П. Родословная альтруизма // Новый мир. – 1961. – № 10. – С.193. – 214 с.
10. <http://www.ukraine3000.org.ua/>.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ ШКОЛЯРІВ СЕРЕДНІХ КЛАСІВ

У статті висвітлюються теоретичні засади формування культури мовлення учнів загальноосвітніх навчальних закладів: культура розглядається в теоретичному, практичному й етичному аспектах, а також аналізуються її функції.

Theoretical points of comprehensive educational establishments pupils' speech culture formation have been proposed in the article: culture in different branches has been considered, and its functions have been analysed.

Актуальність даної проблеми полягає в тому, що сучасна людина має бути інтелектуальною особистістю, відповідати за форму і зміст сказаного, добирати слова і будувати своє мовлення так, щоб якнайкраще, найточніше передати думку, бути оригінальним у висловлюванні, знати культурну спадщину свого народу, досконало володіти традиційним мовленнєвим етикетом. Для того, щоб відповідати цим критеріям необхідно інтенсивно розвивати культуру мовлення учнів, починаючи з молодших класів, коли формується їх словник, відбувається оволодіння естетичними формами й структурами, що буде запорукою успішного навчання в середній школі, інтелектуального, естетичного й етичного розвитку. Бо саме мова є скарбницею знань про світ, досвід поколінь, основою духовної і матеріальної культури народу.

Метою праці є висвітлення наукових основ формування культури мовлення школярів середніх класів. **Завданнями** — аналіз функцій культури та розгляд її в теоретичному, практичному й етичному аспектах.

Якщо торкатися цього питання, то слід зазначити, що культура – це сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством протягом його історії.

Культура є складним суспільним феноменом, який відігравав і продовжує відігравати величезну роль у життєдіяльності людини. Вона впливає на працю, побут, дозвілля, менталітет, спосіб життя як всього суспільства, так і окремої особистості. Є. Подольська, В. Лихвар говорять, що багато пов'язаних з культурою проблем мають глобальний, міжнародний характер. Розвиток культури тісно пов'язаний з прогресом людства, його перспективами. Засвоєння культури – важлива запорука розвитку людської цивілізації, збереження загальнолюдських цінностей [4: 10]. Таким чином, культура – це не тільки досягнення минулого, – вона багато в чому визначає сьогодення і майбутнє не лише окремої особистості, а й усього людства.

Культура суттєво впливає на характер поведінки, стиль і форми спілкування людей, їх свідомість, духовні потреби, ціннісні орієнтації. Рівень культури особистості багато в чому визначає її подальшу долю, кар'єру, життя. Як поступ усього людства, так і розвиток окремої особистості неможливі без засвоєння культурних надбань минулого. Культура в її кращих зразках відбиває те прекрасне й вічне, яке не може й не мусить піти в забуття.

І. Зязюн та О. Семашко зазначають, що призначення культури та роль, яку вона відіграє в людському житті, виявляються в її функціях: пізнавальній, інформаційній, комунікативній, регулятивній, нормативній, аксіологічній, виховній, світоглядній [7: 41].

Важливе місце серед них належить пізнавальній, яка виражається у фіксації в кожному конкретну історичну епоху результатів пізнання навколишнього світу. Регулятивна функція культури реалізується за допомогою певних норм, засвоєння яких необхідне кожному для успішної адаптації в суспільстві. Нормативна функція культури включає надзвичайно широке коло вимог, які пред'являються до духовного світу людини, її знань, світогляду, моральних якостей тощо.

Норми культури в їх зовнішньому виразі проявляються через символіку, певну знакову систему (наприклад, різні знаки уваги).

Нормативна сторона культури яскраво виявляється у звичаях та обрядах. Звичаї – це історично сформовані способи поведінки, що мають вигляд доцільних дій, які здійснюються людьми тієї або іншої спільноти в силу трудової діяльності, під впливом громадської думки, задля відтворення зразка [7: 42].

Звичаї передаються з покоління в покоління. Закріплюючись із плином часу, звичаї переростають в культурні традиції. Культурі притаманна аксіологічна (оціночна) функція. Вона виражає якісний стан культури. Як зазначає М.Закович, культура як система цінностей формує в людини певні ціннісні орієнтири й потреби. Особливе місце належить виховній функції. Культура не лише пристосовує людину до певного природного та соціального середовища, сприяє її соціалізації. Вона ще й виступає універсальним фактором саморозвитку людини і, взагалі, людства. Кожного конкретного індивіда або людську спільність правомірно розглядати як продукт власної культурної творчості.

Світоглядна функція культури виявляється в тому, що вона синтезує в цілісну і завершену форму систему чинників духовного світу особи – пізнавальних, емоційно-чуттєвих, оцінних, вольових [7: 43].

Результати пізнання і самопізнання передаються у вигляді досвіду, життєвої мудрості за допомогою певних кодів – знаків, символів, образів тощо. Це інформативна функція культури. Вона може виявлятися через спілкування людей, в їх практичній взаємодії, перш за все в спільній трудовій діяльності. Тому інформативна функція тісно пов'язана з комунікативною. Саме спілкування, яке правомірно розглядати як явище культури, що активно сприяє розвитку людини, сприяє примноженню її духовного багатства. Уміння володіти словом необхідно кожному, хто хоче чогось досягти у житті. Низька культура мовлення збіднює, принижує людину, бо убогість слова – це убогість думки, а убогість думки веде до моральної, інтелектуальної, емоційної товстошкірості.

Справді мовлення конкретизує, розширює, збагачує мовні засоби, у мовленні виникають нові значення, нові емоційно-експресивні відтінки: мовлення є джерелом варіантів форм і структур, комбінаторних текстових видозмін. У ньому виявляється наполеглива робота і цілеспрямоване усвідомлення виражальних можливостей мови. О.Семашко зазначає, що здатність використовувати мовні засоби, оптимальні для конкретної ситуації мовлення, і становлять культуру мовлення.

Визначень поняття “культура мовлення” є чимало. Наприклад, Б.Головін пише, що поняття культура мовлення має два семантичних аспекти: 1) культура мовлення – це сукупність і система комунікативних якостей мовлення і 2) культура мовлення – це вчення про сукупність і систему комунікативних якостей мовлення [2: 7]. М.Ілляш вважає: культура мовлення – це 1) володіння літературними нормами на всіх мовних рівнях, в усній та писемній формах мовлення, уміння користуватися мовностилістичними засобами і прийомами з урахуванням умов і цілей комунікації; 2) упорядкована сукупність нормативних мовленнєвих засобів, вироблених практикою людського спілкування, які оптимально виражають зміст мовлення і задовольняють умови і мету спілкування; 3) самостійна лінгвістична дисципліна [3: 5]. У словнику лінгвістичних термінів Д. Ганича та І.Олійника культура мови – це нормативність мови, її відповідність тим вимогам, які ставлять перед мовою в певному мовному середовищі в певний історичний період [6: 108].

Отже, поняття “культура мови” можна розглядати в кількох аспектах – теоретичному, практичному й етичному. Культура мови в теоретичному аспекті (Б.Головін, Н.Бабиц, Г.Винокур) – це лінгвістична галузь філологічної науки, яка досліджує мовленнєве життя суспільства в певний період його існування та встановлює на науковій основі норми користування мовою як основним засобом спілкування людей, формування та вираження думок з метою вдосконалення мови як знаряддя культури.

У практичному розрізі (Н.Соловйова, Г.Олійник, І.Борисюк) поняття “культура мови” розглядається як якість мови, що реалізується в процесі мовлення. Вона виявляється в

дотриманні мовцем нормативності мови: умінні варіативно залежно від стилю мовлення та ситуації спілкування логічно, ясно, зрозуміло, доречно, виразно, різноманітно й естетично висловлювати думку.

Під етичним аспектом культури мовлення (І.Горелов, В.Голдін, Р.Будагов) розуміють загальноприйнятий мовний етикет, який втілюється в типових формулах вітання, прощання, побажання, запрошення, висловлення співчуття тощо. М. Стельмахович пропонує таке визначення мовного етикету: “Під мовним етикетом розуміємо встановлені норми поведінки мовців, правила ввічливості при спілкуванні” [1: 35]. Мовний етикет постав із живої комунікаційної практики народу. Основними його вимогами є: шанування людської гідності, ввічливість, уважність, чемність, стриманість співрозмовників.

Саме в єдності вимог, орієнтованих на особливості кожного з вище наведених аспектів, можливе виховання мовної особистості, адже вчені О.Хорошковська, Л.Кутенко доводять, що набуття вмінь досконалого мовлення, яке характеризується сформованістю його основних комунікативних ознак, а саме: правильності, точності, лексичного багатства, чистоти, доречності, логічності, виразності та норм ввічливості, виробляється ефективно, якщо забезпечується вчителем відповідна організація навчально-мовленнєвої діяльності, яка полягає, передусім, у створенні системи вправ для опанування мовленнєвої культури, спеціальному мовному забезпеченні цього процесу (мовленнєве середовище, позитивне емоційне стимулювання, пізнавальний інтерес, активізація мовленнєвої діяльності), у зразковому мовленні педагога.

Отже, з огляду на все вище сказане стає очевидним, що для отримання позитивного результату під час процесу формування культури мовлення школярів середніх класів необхідно враховувати психолого-педагогічні умови:

- учитель, організовуючи навчально-мовленнєву діяльність з метою засвоєння комунікативних ознак мовленнєвої культури, має враховувати індивідуально-вікові особливості учнів, забезпечувати адекватну мотивацію, доцільне поєднання методів, прийомів і засобів мовленнєвого розвитку;
- добираючи мовні одиниці для використання їх у процесі вивчення української мови, формування мовленнєвої культури, учитель має створювати атмосферу підтримки та словесного заохочування дітей під час побудови висловлювань і спілкування;
- застосування системи вправ у процесі засвоєння учнями культури українського мовлення активізує продуктивну мовленнєву діяльність школярів, поліпшує рівень володіння мовленнєвими вміннями і навичками;
- поступовий перехід від простих до складніших завдань, від повільного до швидкого темпу навчання, виконання репродуктивних, оперативних і тренувальних вправ дозволить школярам ефективно засвоїти доступні їхньому розумінню основні комунікативні ознаки мовленнєвої культури, а надалі – вільно і досконало спілкуватися державною мовою.

Згадані теоретичні положення культури мови дають можливість виховання такого носія мови, який має навички й уміння варіативно висловлювати свої думки залежно від стилю мовлення та ситуації спілкування, добирати такі мовні засоби, які допомагають найбільш точно, ясно, доступно та доцільно з огляду стилістики висловити свою думку, бездоганно володіти всіма засобами літературної мови.

Дбаючи про культуру мови та мовлення слід спрямувати подальші дослідження на піднесення загальної культури суспільства, виховування шляхетної поведінки і стосунків, адже через мову, її засоби відбувається формування особистості, яка прагне до ідеалу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Барановська Л. До теоретичних засад формування культури мовлення // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 3. – С. 33-37.
2. Головин Б. Основы культуры речи. – М., 1980. – 350 с.
3. Ильяш М. Основы культуры речи. – Киев – Одесса, 1984. – 296 с.

4. Історія світової та української культури / В.Греченко, І.Чорний. – К.: Літера ЛТД, 2005. – 464 с.
5. Словник української мови / М.Мандрик. – К.: Наукова думка. – 1973. – Т. IV. – 840 с.
6. Словник лінгвістичних термінів / Д.Ганич, І.Олійник. – К.: Вища школа, 1985. – 360 с.
7. Українська та зарубіжна культура / М.Закович, І.Зязюн, І.Семашко. – К.: Знання, 2000. – 622 с.

УДК 37.035.6:94 (477)

В.І. Мірошніченко

ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ В КОЗАЦЬКІЙ ДЕРЖАВІ

Стаття присвячена аналізу особливостей організації виховання у запорозьких козаків. У центрі уваги знаходиться патріотичне виховання, що відіграло вирішальну роль в житті та військових діях козаків, які прославили себе подвигами в боротьбі за віру, народність та батьківщину.

The article is dedicated to analysis of the particularities to organizations of the upbringing zaporizians cossacks. In the highlight there is patriotic education, played important role in the life and military actions of the cossacks, glorified itself feat in the struggle for faith, nationality and fatherland.

Вивчення проблеми патріотичного виховання майбутніх офіцерів необхідно здійснювати відповідно до вимог принципів історизму, науковості та спадкоємності. Однією з умов реалізації цих принципів є пошук закономірного характеру історичного шляху розвитку процесу патріотичного виховання офіцерського складу.

Невідомою складовою історії військового виховання в Україні є історія військового виховання в козацькій державі. Тому організація патріотичного виховання українського козацтва потребує окремого аналізу.

Різні аспекти військового виховання розглядалися у працях В.В.Ягупова, І.С.Колодія, В.С.Маслова, Г.Д.Темка, І.О.Грязнова, А.В.Галімова. Але названі автори не ставили перед собою завдання спеціального ретроспективного дослідження процесу патріотичного виховання запорізьких козаків.

Метою статті є ретроспективний аналіз особливостей організації патріотичного виховання молоді в козацькій державі.

У XVI-XVIII ст. в Україні сформувався особливий тип культури – козацький. Запорізькі козаки мали велике політичне, культурне, релігійне значення для історії України. Вони не лише продовжували славні традиції своїх попередників, не лише були головною рушійною силою у боротьбі українського народу за волю, але й охороняли весь слов'янський світ від мусульманської загрози.

Запорізьким козаком-січовиком вважався кожен, хто по прибутті на Січ вписувався у військовий список. Для цього потрібно було відповідати таким умовам: бути вільним, не мати сім'ї, знати мову, бути православним та пройти на Запоріжжі підготовку з військової справи не менше, ніж три роки. Пізніше, у XVIII ст., підготовка тривала близько року. “Кандидат, який здатний зносити труднощі січового життя, отримував вовняну козацьку одягу. Один рік він мусить вислужувати старшому козакові, лише після цього отримував повні права січового козака” [1: 48 – 49].

Для козака патріотизм означав любов до рідної землі, гордість за минуле і сьогодення свого народу, прагнення захищати його інтереси. Патріотизм для січовика нерозривно пов'язаний з культурою міжнаціональних відносин. Як відомо, культура міжнаціональних відносин виявляється в міжнаціональних економічних і духовних зв'язках різних народів, у дотриманні певного морального такту і взаємної поваги людей різних національностей, у їхньому спілкуванні і неприпустимості будь-якої зневаги до мови, національних звичаїв і

традицій інших народів. Джерела свідчать, що серед козаків зустрічались і поляки, і москалі, і волохи, і турки, і татари, і євреї. Однак всі приймали православ'я, якщо до приходу на Січ не були православними. "Православ'я стало для козаків різного походження об'єднуючим фактором. Необхідність релігійного виховання була зумовлена неподільністю понять віросповідання та національності" [2: 38].

Безперервні війни, походи гартували тіло й дух козаків. Поступово впроваджувалась спеціальна система військового виховання юнаків – козацька педагогіка. Козацька педагогіка стала вершиною української народної педагогіки, що втілювала в собі "національну психологію, характер, правосвідомість, мораль та інші компоненти національної свідомості, духовності народу". Основними завданнями козацької педагогіки були:

- виховання фізично загартованих, з міцним здоров'ям, мужніх воїнів – захисників рідного народу від чужоземного поневолення;
- виховання у підростаючого покоління українського національного характеру і світогляду, національних і загальнолюдських цінностей;
- формування високих лицарських якостей, пошани до старих людей, прагнення до милосердя та допомоги іншим;
- виховання громадян, які б розвивали культуру, економіку та інші сфери життєдіяльності народу, власної самостійної держави на світовому рівні.

Неписані закони кодексу лицарської честі передбачали:

- виховання любові до батьків, рідної мови, шанобливого ставлення до України;
- готовність захищати слабших, турбуватися про молодших;
- непохитну вірність ідеям, принципам народної моралі та духовності;
- відстоювання повної свободи та незалежності особистості, народу, держави;
- турботу про розвиток народних традицій, звичаїв, обрядів, бережливе ставлення до рідної природи, землі;
- прагнення робити пожертвування на будівництво храмів, навчально-виховних і культурних закладів;
- цілеспрямований розвиток власних фізичних і духовних сил, волі, можливостей свого організму, уміння завжди та всюди діяти шляхетно, виявляти інші чесноти.

Низка цих завдань є актуальною і для сучасної української педагогіки, зокрема патріотичного виховання молоді. У зв'язку з цим цікавим є кодекс лицарських звичаїв:

- готовність боротися за волю, віру, честь і славу України;
- нехтування небезпекою, коли це стосується життя друзів, побратимів, Українценьки;
- прагнення звільнити рідний край від завойовників, героїзм, подвижництво в праці та бою.

Першим ступенем козацької педагогіки було сімейне виховання, яке утверджувало статус батьківської та материнської педагогіки. Другий ступінь – родинно-шкільне виховання. У козацьких школах найвищий ступінь мали родинні, духовні та материнські цінності, які переростали в загальнонаціональні. Потім молодь, яка прагнула знань, навчалася у колегіумах і академіях, європейських університетах, тобто отримувала вищу освіту, що становило третій ступінь. Після закінчення вищих навчальних закладів юнаки одержували систематичне фізичне, моральне, трудове загартування, національно-патріотичну підготовку, військовий вишкіл у сотнях, полках, у Запорізькій Січі.

Доброю підмогою в українському патріотичному вихованні молоді служили українські народні думи й історичні пісні, козацькі літописи ("Літопис Самовидця" Г.Габ'янки і С. Величка), історико-меморіальні праці ("Синопис"), кобзарі. "...Кобзар у запорожців був охоронцем заповітних козацьких мрій, живописець лицарських подвигів, іноді перший лікар хворих та поранених, іноді визволитель невільників з полону, іноді гасло до військових походів та славних подвигів низових молодців. Кобзу, в розумінні козаків, видумав сам Бог та його святі, тому вона і була у них в такій пошані" [3: 238].

Суттєвий внесок у розвиток української педагогіки та національно-патріотичного виховання робили колеґіуми. Так, Чернігівський колеґіум, фундатором якого був український письменник, педагог і церковний діяч Іоанн Максимович, здобув собі слави Українського Олімпу. Добре виховання отримували вихованці Харківського колеґіуму, який до утворення Харківського університету був центром освіти Слобожанщини.

Уся козацька педагогіка була яскравим зразком патріотичного виховання. Вона формувала в сім'ї, школі та громадянському житті козака, лицаря, мужнього громадянина, захисника рідної землі з яскраво вираженою українською національною самосвідомістю, високим рівнем духовності.

Як свідчать чисельні джерела, патріотичне виховання у козаків було важливим чинником формування боєздатного війська, бойові заслуги якого були знані далеко за межами України. Саме такі воїни охороняли кордони вольностей запорізьких, обираючи для цього різні способи та засоби. Тому кордони Запорізької Січі були надійними та невідступними.

Відомий історик Іван Крип'якевич у праці "Історія України", висвітлюючи питання суспільно-політичного устрою, культури, освіти, науки, описуючи умови розвитку державності, розквіт та занепад козацької держави, окремим чином виділяє розвиток патріотизму та його значення у формуванні національної самобутності та свідомості. "Українська політична думка, – пише автор, – пройшла широку еволюцію, переживаючи різні устроєві форми – від січової демократії до сильної гетьманської влади. У боротьбі за існування держави зародилося сильне почуття патріотизму і любові до батьківщини; військо мало всенародний характер і було активним і творчим чинником у державній будові. Культура знаходила собі джерела в народних масах, а цінності, витворені освіченими верхами, знову проникали в низи і запліднювали їх для нових надбань... Свідомість національної окремішності, цінування волі та індивідуального розвитку, пошана до громадянського авторитету, лицарськість, глибока культурність, – це були надбання, з якими українське громадянство ввійшло в ХІХ сторіччя" [4: 252].

Отже, аналіз джерел щодо організації виховання в козацькій державі дозволив виділити поряд із цілями та змістом патріотичного виховання і його особливості.

Таким чином, досвід патріотичного виховання козацького війська є вельми багатим і корисним. Дбайливе ставлення до патріотичного виховання і навчання козацького війська обумовило створення однієї із найкращих державних організацій того часу. Увійшли у легенду патріотизм, хоробрість та рівень національної культури українського козака. Чимало означених підходів до патріотичного виховання офіцерів було успадковано Радянською Армією та сучасною Українською Армією.

Продовжити дослідження доцільно за такими напрямками: вплив радянської доби на формування патріотизму майбутніх офіцерів; стан патріотичного виховання у збройних силах зарубіжних країн.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вінтоняк О. Україна в описах західноєвропейських подорожників другої половини ХVІІІ століття. – Львів-Мюнхен, 1995. – Т. 2.
2. Військове виховання: історія, теорія та методика: Навчальний посібник / За ред. В.В.Ягупова. – К.: "Graphic&Design", 2002. – 560 с.
3. Яворницький Д.І. Історія запорозьких козаків: У 3-х т. – К.: Наук. думка, 1990-1991. – Т. 1. – 592 с.
4. Крип'якевич І.П. Історія України. – Львів: Світ, 1990. – 520 с.

СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ І РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ШКІЛЬНОГО КРАЄЗНАВСТВА

У статті розглядаються особливості формування і розвитку пізнавальних інтересів школярів у процесі навчання біології засобами шкільного краєзнавства і необхідність підготовки майбутніх вчителів до цієї діяльності.

Peculiarities of forming and development of pupil's cognitive interests in the biology teaching process by the means of scholar country study and necessarily of future teacher's training for such an activity are given in this article.

У пояснювальній записці до програми 12-річної школи, затвердженої Міністерством освіти і науки України від 23.12.2004 р. одним із завдань шкільного предмета “Біологія” є “розвиток розумових здібностей та якостей особистості (пізнавального інтересу, спостережливості, уваги, пам'яті, теоретичного стилю мислення), прагнення до самоосвіти, самопізнання, самовдосконалення, самооцінки, самореалізації в різних видах творчої діяльності” [1: 35]. Як бачимо, пізнавальному інтересу відводиться чільне місце в розвитку розумових здібностей школярів. Тому метою даної статті є аналіз специфіки формування і розвитку пізнавальних інтересів підлітків засобами шкільного краєзнавства та необхідність підготовки вчителів до такої діяльності.

Справжній пізнавальний інтерес стосується всіх сфер людської життєдіяльності, викликає прагнення більш глибоко проникати в суть проблеми, активно мислити, вдаватися до аналізу, синтезу, порівняння, працювати більш продуктивно і самостійно. Ця активність проявляється як на уроках, так і в позакласній роботі. В учня виникає багато запитань, на які він намагається знайти відповіді у вчителів, науковій та науково-популярній літературі та інших джерелах інформації. Це робить школяра більш діяльним, цілеспрямованим, стимулює прагнення до пізнання, активний пошук засобів і способів задоволення потреб в знаннях.

Виховання стійкого пізнавального інтересу як однієї з властивостей особистості – це складний і тривалий процес, який обумовлений багатьма педагогічними вимогами – якістю викладання, різноманітністю форм, методів, прийомів, створенням відповідного емоційного стану навчання, вихованням відповідальності, самостійності, наполегливості. Принципово важливе значення у формуванні і розвитку пізнавальних інтересів має врахування особливостей психіки і поведінки учнів певної вікової групи, особливо підлітків.

За даними Б. Ананьєва та В. Крутецького саме у підлітковому віці створюються сприятливі умови для формування такої якості як пізнавальна активність, виникає необхідність вміло направляти розум та енергію підлітків на пізнавальні інтереси. Саме у цьому віці пізнавальний компонент інтересу виступає досить енергійно. Це пов'язано з тим, що інтересам підлітків властива велика рухливість. Після виникнення вони можуть зростати і розширюватись або навпаки – зменшуватись і згасати. Вчителю на фоні різноманітних інтересів необхідно вміти виділити основний стрижневий інтерес і працювати над його розвитком. Про виникнення інтересу свідчать:

- специфічні для інтересу особливості поведінки і діяльності, які виявляються на уроках та поза ними;
- особливості всього способу життя учня, що виникають під впливом інтересу до тієї чи іншої діяльності або галузі знань.

Для формування і розвитку стійких пізнавальних інтересів підлітків потрібно мати певну систему в організації навчальної діяльності, яка передбачає виявлення, підтримання і закріплення інтересу до предмета. І. Мороз в “Загальній методиці навчання біології” [2: 259] виділяє такі методи формування і розвитку пізнавальних інтересів учнів:

1. Метод створення ситуації новизни навчального матеріалу. Він передбачає забезпечення атмосфери морального задоволення від інтелектуальної праці, прагнення до збагачення знаннями.
2. Метод опори на життєвий досвід учнів. Факти, явища, які вони спостерігали в побуті, докільлі викликає в них інтерес, бажання пізнати сутність природних явищ.
3. Метод створення відчуття успіху у навчанні. Сприяє зміцненню впевненості учнів у своїх силах, пробуджує почуття власної гідності, бажання вчитися.
4. Метод пізнавальних ігор. Базується на поєднанні ігрової та пізнавальної діяльності, сприяє створенню атмосфери емоційного піднесення.
5. Метод навчальної дискусії та диспуту. В основі методу – обмін думками між вчителем та учнями або між самими учнями, які аргументовано розкривають свою позицію з певного питання.

Одним із методичних прийомів, який може стати основою кожного з перерахованих методів є прийом розвитку пізнавальних інтересів школярів (підлітків) засобами біологічного краєзнавства. Ця справа є копіткою, вимагає від учителя великих педагогічних зусиль і дотримання ряду умов:

- навчальною та позакласною роботою повинні бути охоплені всі учні;
- у процесі роботи необхідно створити оптимальні умови для розвитку стійких інтересів;
- учні повинні мати можливість застосувати свої знання на практиці;
- підлітки відчують потребу самостійно розширювати і поглиблювати краєзнавчі знання з біології;
- зміст, організаційні форми, відносини учнів між собою та вчителем викликають позитивні емоції на різноманітну пізнавальну діяльність.

Підготовка вчителя до розвитку пізнавальних інтересів підлітків засобами біологічного краєзнавства повинна проводитись з врахуванням раніше набутого досвіду. Особливу увагу варто звернути на проблеми шкільного краєзнавства, які були і є предметом досліджень багатьох теоретиків і практиків освіти. Значимість краєзнавчої діяльності знаходиться в прямій залежності від розвитку психолого-педагогічної думки, державних вимог та організації навчально-виховного процесу.

Видатні краєзнавці та педагоги ще з часів Г. Сковороди займалися дослідженням мети, змісту, форм, методів застосування матеріалів докільля в системі професійної підготовки вчителя. Особливо активізувалась ця робота у 20-30-ті роки минулого століття, коли розробкою засобів, форм і методів вивчення докільля займалися видатні методисти-краєзнавці Г. Ващенко, К. Дубняк, Д. Зайцев, Л. Миловолов, П. Мостовий, О. Музиченько, Я. Чепіга та інші.

Г. Ващенко був переконаний, що в навчанні необхідно йти від близького до далекого. Діти повинні спочатку полюбити свою “вузьку батьківщину”, а потім перейти до вивчення всієї України. Педагог вважав, що оточуюче середовище має виховне значення і в той же час сприяє творчому зростанню дитини через глибину вражень, прагнення зрозуміти навколишній світ.

О. Патрицький, В. Ульницький, С. Русова до краєзнавчих предметів крім історії, географії, рідної мови відносили і природознавство. Саме ці предмети, на їх думку, мають формувати пізнавальні інтереси, національну свідомість, виховувати любов до рідної землі і свого народу.

С. Русова вважала, що в українській школі бракувало щирого патріотизму саме тому, що “ми мало знаємо свій рідний край, не цікавимося явищами природи”. Оскільки ми любимо лише те, що знаємо, то потрібно давати змогу дітям на власні очі вивчати найближчу місцевість. Фундаторка теорії національної школи писала, що діти повинні “знати рослинність, звірину свого краю, знати, чим люди займаються, коло чого вони працюють”.

У повоєнні роки краєзнавство стає предметом самостійного дослідження в педагогіці. У 1950-1960 роках виходять збірки “Краєведение в средней школе”, “Краєзнавство в школі”, метою яких було узагальнити результати практичної краєзнавчої роботи, показати її значення в розвитку пізнавальних інтересів учнів, сприяти розповсюдженню позитивного досвіду в цій галузі серед учителів. З різних проблем шкільного краєзнавства були захищені кандидатські дисертації С. Бабішиним, А. Лебедевим, І. Прусом, М. Рябко. Ці дослідники розглядали краєзнавство як засіб активізації пізнавальної діяльності, зв'язку з життям, важливу складову виховання учнів та професійної підготовки майбутніх учителів.

У 70-80 роках значний внесок у вивчення науково-теоретичного досвіду шкільного краєзнавства зробили В. Багрій, У. Безкоровайний, П. Іванов, М. Костриця, У. Прус, Т.Позняк, В. Смірнов, А. Хоптер та інші. Вони розглядали шкільне краєзнавство як додатковий засіб вивчення історії, географії, природи та як один із чинників виховання.

Якісні зміни в історико-педагогічних дослідженнях почалися з часів отримання Україною незалежності. Аналізуючи наукові праці М. Соловей, В. Матіяш, А. Кульчицької, О. Тімець, Т. Лазурової, О. Сухомлинської, В. Обозного можемо зробити висновок про зростання інтересу до проблем шкільного краєзнавства.

Питання краєзнавчої підготовки вчителів перебувають в полі зору сучасних вузів. Зокрема, в Національному університеті ім. Драгоманова за ініціативою Міністерства освіти України та при підтримці Міжнародного фонду “Відродження” з 1986 року здійснювалась реалізація проекту “Краєзнавча освіта і виховання”. На кафедрі теорії й історії педагогіки цього ж університету в комплексну підготовку спеціалістів вищої кваліфікації включено краєзнавчу освіту вчителя.

Голова правління ВСК П. Тронько на III з'їзді Всеукраїнської спілки краєзнавців (29-30 жовтня 2003 року) зазначав, що “важливою тенденцією розвитку краєзнавства на сучасному етапі є дедалі більше виокремлення його в особливу наукову галузь” [3: 8].

У сучасній українській педагогічній думці шкільне краєзнавство розуміється як широке педагогічне поняття, що сприяє втіленню багатьох завдань освітньої науки, а саме: вивченню особливостей певного регіону на уроках і в позакласній роботі, максимальному наближенню школи до життя, застосування активних форм і методів навчання, розвитку пізнавальних інтересів школярів. Таким чином, специфіка професійної підготовки, на думку автора, передбачає:

- 1) розуміння значення розвитку пізнавальних інтересів у школярів;
- 2) вміння виділити стрижневий інтерес, особливо у підлітків;
- 3) вибрати оптимальні методи, засоби, прийоми для підтримки і розвитку інтересів;
- 4) володіти краєзнавчими знаннями і вміло використовувати їх як один із засобів розвитку пізнавальних інтересів;
- 5) знати історико-педагогічні та методичні аспекти шкільного краєзнавства і враховувати їх у процесі підготовки спеціалістів.

У зв'язку з вищесказаним, питання підготовки майбутніх учителів до розвитку пізнавальних інтересів засобами шкільного краєзнавства є очевидною і потребує детального вивчення, осмислення і вирішення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Біологія. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 7-11 класи. – К.: Ірпінь, 2006. – 85 с.
2. Мороз І. В. Загальна методика навчання біології. – К., 2006. – 590 с.
3. Бугрій В. С. Становлення та розвиток системи краєзнавчої роботи в школах північно-східної України: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Житомир, 2006. – 20 с.

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИХОВАННЯ ПІДРОСТАЮЧОГО ПОКОЛІННЯ В СЕРЕДНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

Статтю присвячено висвітленню основних концептуальних положень, на яких базується виховна система середніх навчальних закладів Великої Британії.

The article is devoted to describe the main concepts of pastoral care as the basis of secondary schools' educational system of Great Britain.

В усі часи виховання підростаючого покоління було і є однією з основних функцій суспільства, батьків та навчально-виховних закладів більшості країн світу. Як наслідок, на сучасному етапі всі розвинені країни світу, в тому числі й Україна, мають свою законодавчу базу, в якій окреслено мету та основні напрями виховання дітей різних вікових груп.

Виховна система будь-якої країни має свою розгалужену структуру, певні частини якої детально вивчали відомі вчені. Наприклад, проблеми виховання підростаючого покоління в нашій країні в різні історичні періоди висвітлено в роботах А.Макаренка, Г.Сковороди, В.Сухомлинського, К.Ушинського, а також І.Беха, Е.Бондаревської, О.Пруцакової, М.Стельмаховича, О.Сухомлинської та ін. Науковцями досліджувалися не лише різні аспекти вітчизняної виховної системи, а й інших країн. Метою таких досліджень був пошук шляхів удосконалення та покращення нашої виховної системи. Саме тому увагу вчених привертало, передусім, системи освіти і виховання високорозвинених країн світу, однією з яких є Велика Британія.

Різним аспектам освітньо-виховної системи цієї країни присвячено роботи В.Аранського, Н.Балацької, А.Барбариги, І.Кисельова, О.Локшини, М.Тадєєвої, Г.Тарасової та ін. Однак у них не знайшли достатнього відображення сучасні підходи до виховання молоді у навчальних закладах даної країни.

З огляду на це, а також виходячи з актуальності даної проблеми обрано мету даної публікації – висвітлення основних концептуальних положень, на яких базується виховна система середніх навчальних закладів Великої Британії.

Передусім зауважимо, що сьогодні система освіти Великої Британії спрямовує свої зусилля не лише на те, щоб підготувати високоосвічене та виховане покоління, а й на здійснення духовної опіки кожного учня.

Витоки останньої знаходимо у християнському та салезіанському періодах, де таку опіку пов'язували з іменем Ісуса – хорошого пастуха, діяльність якого вела до віри, а його шлях або методи, які він застосовував працюючи з молодими людьми, були дуже плодотворними [11]. Звідси її назва – пасторальна опіка.

Варто також звернути увагу на те, що в десятій главі Євангелія є притча, яка пояснює сутність пасторальної опіки. Зокрема там сказано: “Я – пастир добрий і знаю овець своїх, а вівці мої знають мене, як Отець знає мене, і я знаю Отця; і я віддаю своє життя за овець” (10: 14-15). Тобто Ісус начебто виступав у ролі пастуха, який знає своїх овець, називає їх за іменами, піклується про них, захищає від зловмисників та диких тварин, і врешті-решт готовий віддати своє життя заради них [11].

Виходячи із цього, як наголошує К.Трестон, можна вважати, що пасторальна опіка – це більше, ніж що-небудь, та є не чим іншим, як якістю любові; це любов, продемонстрована практичними, матеріальними способами; це любов, яка шукає молодь та створює для неї умови, в яких вона може зростати та виховуватись; це любов, яка спонукає піклуватися про молодих людей та стати частиною їхнього життя, плекати та підтримувати їх, допомагати їм розвинути у вірі, надії та любові. Пасторальна опіка охоплює все, що ми робимо, всіх оточуючих, пронизує кожен аспект освітньо-виховного процесу та впливає на нього, є відповідальністю цілого суспільства (зокрема вчителів, учнів та батьків) за наше майбутнє [там само].

Пасторальна опіка пронизувала діяльність церковних шкіл Великої Британії починаючи з їх виникнення. У цих школах пастори, піклуючись про своїх вихованців, намагалися розвинути у них найкращі людські якості. Однак, недивлячись на вищезазначене, сьогодні термін “пасторальна опіка” (“pastoral care”) вживається не в релігійному, а в загальновиховному сенсі. Це доводить вивчення англійської літератури, яка висвітлює питання освіти та виховання в середніх навчальних закладах Великої Британії. У ній досить часто зустрічається цей термін. Його використовують як при описуванні освітньої та шкільної систем, так і коли йдеться про функції класного керівника.

Щоб краще зрозуміти сутність названого терміна, зауважимо, що в перекладі з англійської “pastoral” – це пасторальний, пастуший, а “care” – опіка, піклування, увага [1]. Ураховуючи зазначене словосполучення “pastoral care”, на нашу думку, можна перекласти, як “пасторальна опіка”, “пасторальне піклування” або, можливо, “духовна опіка”, “піклування під наглядом” і т. ін. Це підтверджує також енциклопедія “Wikipedia – The Free Encyclopaedia”, де знаходимо пояснення, що “pastoral care” – це термін, який зазвичай використовується у практиці особистісного та соціального розвитку дітей, які знаходяться під наглядом учителів (вихователів). Він охоплює різноманітні аспекти, включаючи здоров’я, соціальне та моральне виховання, керівництво поведінкою та емоційну підтримку підростаючого покоління [13].

Сьогодні пасторальна опіка являє собою концепцію, яка виникла у Великій Британії, частково використовується в інших культурах, а найбільшого використання в своєму оригіналі набула в Австралії [2: 3].

Недостатньо помічена в попередні роки, широкого розповсюдження пасторальна опіка набула у Великій Британії наприкінці ХХ століття, коли і була законодавчо визнана та додана до освітньо-виховного процесу, як його серцевина. Це було зроблено у Законі про реформування освіти (Education Reform Act, 1988) та Національному навчально-виховному плані (National Curriculum). Закон наголосив, що шкільний навчально-виховний план повинен бути “збалансованим та мати хорошу базу”. Це сприятиме підвищенню духовного, морального, культурного, розумового та фізичного розвитку учнів у школі та соціумі, а також підготовці їх до дорослого життя [8: 4].

“Шкільна пасторальна опіка” (“School Pastoral Care”), як відзначив Л.Монахен у своїй книзі “Making School a Better Place” (“Зробимо школу кращим місцем”), – це словосполучення, яке має багато різних значень. Він подає наступне тлумачення даного словосполучення: шкільна пасторальна опіка – це системний підхід до освіти, ціль якого полягає в оцінці та розвитку молодшої людини на кожному освітньо-виховному рівні. Л.Монахен має на увазі запровадження такої шкільної політики, за умов якої всі структурні компоненти школи, всі ресурси, всі програми та всі процеси, які в ній відбуваються, спрямовуються на піклування про якість відносин між членами шкільної комуні, на підтримку розвитку кожної дитини, на підготовку її до дорослого життя [9].

З іншого боку пасторальна опіка також спрямована на допомогу школі у досягненні успіху. У цьому контексті вона передбачає підтримку учнів у навчанні, поведінці та розвиткові, створення для них психологічного комфорту, надання допомоги у подоланні конкретних труднощів, які, можливо, відчувають деякі діти. Окрім того пасторальна опіка має на меті створення для всіх учнів, особливо для дівчат та членів етнічних меншин, однакових освітніх можливостей [5: 3]. Це тлумачення терміну “шкільна пасторальна опіка” доводить широту концепції, її багатогранність та охоплення нею всієї школи. Саме тому пасторальна опіка повинна досягатись через усі структури школи, її системи, відносини, якісне викладання, моніторинг домовленостей, додаткові навчально-виховні заходи та ідеали, на яких ґрунтується виховання [2: 5].

Як бачимо, дане тлумачення терміну вказує на необхідність урахування та дотримання вчителями основних положень концепції пасторальної опіки. Однак, як зауважує дослідник Р.Бест, значна частина з них цього не роблять, адже не розуміють сутності пасторальної опіки. Деякі вчителі вважають, що пасторальна опіка – це проведення

додаткових позакласних заходів зі своїми вихованцями або налагодження стосунків між різними групами, які мають відношення до школи (вчитель – учень, вчитель – вчитель, учень – учень, вчитель – батьки і т. ін.). З огляду на зазначене, Р.Бест наголошує, що пасторальна опіка – це концепція, а не вид діяльності і тому включає все вищезазначене [2].

У сучасній Великій Британії панує думка, що пасторальна опіка має обіймати центральне місце у роботі середньої школи, адже здійснення педагогічним колективом, а насамперед класним керівником, такої опіки допомагає учням найкраще використати шкільні роки, щоб пізнати та вдосконалити себе, сформувати особистісні якості [8: 1]. Виходячи із такого, С.Коулі робить висновок, що в середній школі класний керівник (у Великій Британії більшість учителів середньої школи, як і в Україні, одночасно виконують роль учителя-предметника та класного керівника) повинен відповідати за пасторальну опіку свого класу або групи (у середніх школах Великої Британії деякі великі класи можуть поділити на дві підгрупи та призначити в кожній з них окремого класного керівника). Тобто до його обов'язків належить також пасторальна опіка [4].

З метою підвищення ефективності пасторальної опіки, а також для того, щоб її цілі можна було пояснити та обговорити в шкільних колективах, членом організації “National Association for Pastoral Care in Education” (“Національна асоціація пасторальної опіки в освіті”) К.Лодж та співробітником Інституту освіти Лондонського університету К.Воткінсом було визначено вісім основних цілей, а саме:

1. *Забезпечення особистісного контакту з кожним учнем та таких відносин, які допомагають спілкуватися з дитиною, відчувати та розуміти її, оцінювати набутий нею досвід, прогнозувати та спрямовувати подальший розвиток.* У досягненні цієї цілі відповідальність у більшій мірі покладають на класного керівника, діяльність якого безпосередньо фокусується на спілкуванні з учнями, тоді як інші вчителі школи також піклуються про них.

2. *Забезпечення особистого контакту з батьками учнів, метою якого є “пізнання учнів” та “пізнання батьків”, ознайомлення з їхньою думкою щодо розвитку їхньої дитини.* Виокремлення такої цілі є закономірним, адже батьки здійснюють основний вплив на формування особистісних поглядів молодих людей, на їх навчання, життєвий вибір тощо. Тому школа через класного керівника повинна тісно співпрацювати з батьками. З цією метою слід проводити різноманітні заходи (наприклад, класні зустрічі), а не лише батьківські вечори (батьківські збори), оскільки останні навряд чи сприятимуть виникненню особистих контактів з батьками учнів.

3. *Контроль за розвитком кожного окремого учня та його навчальними досягненнями у розв'язанні різноманітних учбових задач.* Контроль передбачає наявність постійної перевірки різноманітних навчальних досягнень школярів та їх фіксацію в особистій документації кожного з них. Ця документація дозволяє отримати уявлення про розвиток учня, а також призначена для використання всіма вчителями та внесення ними додаткової інформації.

Якщо три вищезазначені цілі адекватно досягнуті, то створюється потужна стартова база для наступної центральної цілі.

4. *Надання підтримки та керівництва досягненнями учнів.* Це – ключовий процес, який чітко пов'язує пасторальну опіку з цілями школи. Це – ціль усієї школи, яка не може бути досягнута класними керівниками самостійно. Вона потребує скоординованого підходу керівництва школи до викладання вчителями навчальних предметів, проведення зборів учителів та класних керівників, запровадження спецкурсів для вчителів (наприклад: про піклування, про особистісно-соціальне навчання (PSE) та ін.).

5. *Надання колегам необхідної інформації про учнів, яка допоможе досягти більшого успіху у справі навчання підростаючого покоління.* Між класним керівником і вчителями-предметниками має бути постійний зворотний зв'язок, тобто передача відповідної інформації про особисті якості учнів, їх навчальні досягнення тощо, а інколи про групи (класи), їх успішність, виконання ними національного та шкільного учбового плану та ін.

6. Надання учням необхідної інформації щодо викладання й навчання, організації навчального процесу в школі тощо. У разі необхідності вчитель особисто або за допомогою більш компетентних у певних питаннях колег повинен надавати школярам інформацію, в якій вони відчують потребу.

7. Заохочення до піклування та дбайливого ставлення до оточуючого учнів навколишнього середовища, в межах якого вони розвиваються та можуть проявити свою ініціативу. Дана ціль призначена поєднати поняття піклування та порядок, оскільки в окремих середніх навчальних закладах Великої Британії, де учні мають погану поведінку, серед особливостей пасторальної опіки виявлено, на жаль, такі:

- основна ціль пасторальної опіки полягає в підвищенні учбових досягнень учнів;
- класні керівники подекуди не намагаються вирішити проблеми самотужки, а одразу звертаються з ними до керівництва школи;
- пасторальну опіку покладено лише на плечі класних керівників, до яких усі звертаються за порадами щодо їх учнів.

8. Співпраця з більш широкою освітньою, соціальною та громадською спільнотою для підтримки та розширення досвіду всіх учнів. Таку ціль виокремлено з огляду на те, що всі вищезазначені цілі навряд чи будуть ефективно досягнуті лише в стінах школи. Саме тому навчальним закладам необхідно створити ефективні зв'язки з різноманітними місцевими закладами та установами, де учні зможуть розвивати набуті в школі навички, отримують певний досвід тощо [3].

Якщо цілі пасторальної опіки в навчальному закладі не буде досягнуто, то задовольнити потреби учнів належним чином буде не можливо. Більш того у них (як і у вчителів) може виникнути демотивація. На цьому наголошує Дж.Раймонд у своїй книзі "Implementing Pastoral Care in Schools" ("Здійснення пасторальної опіки в школах") [10], де вона також подає так звану "спіраль демотивації", представлена на рис 1.

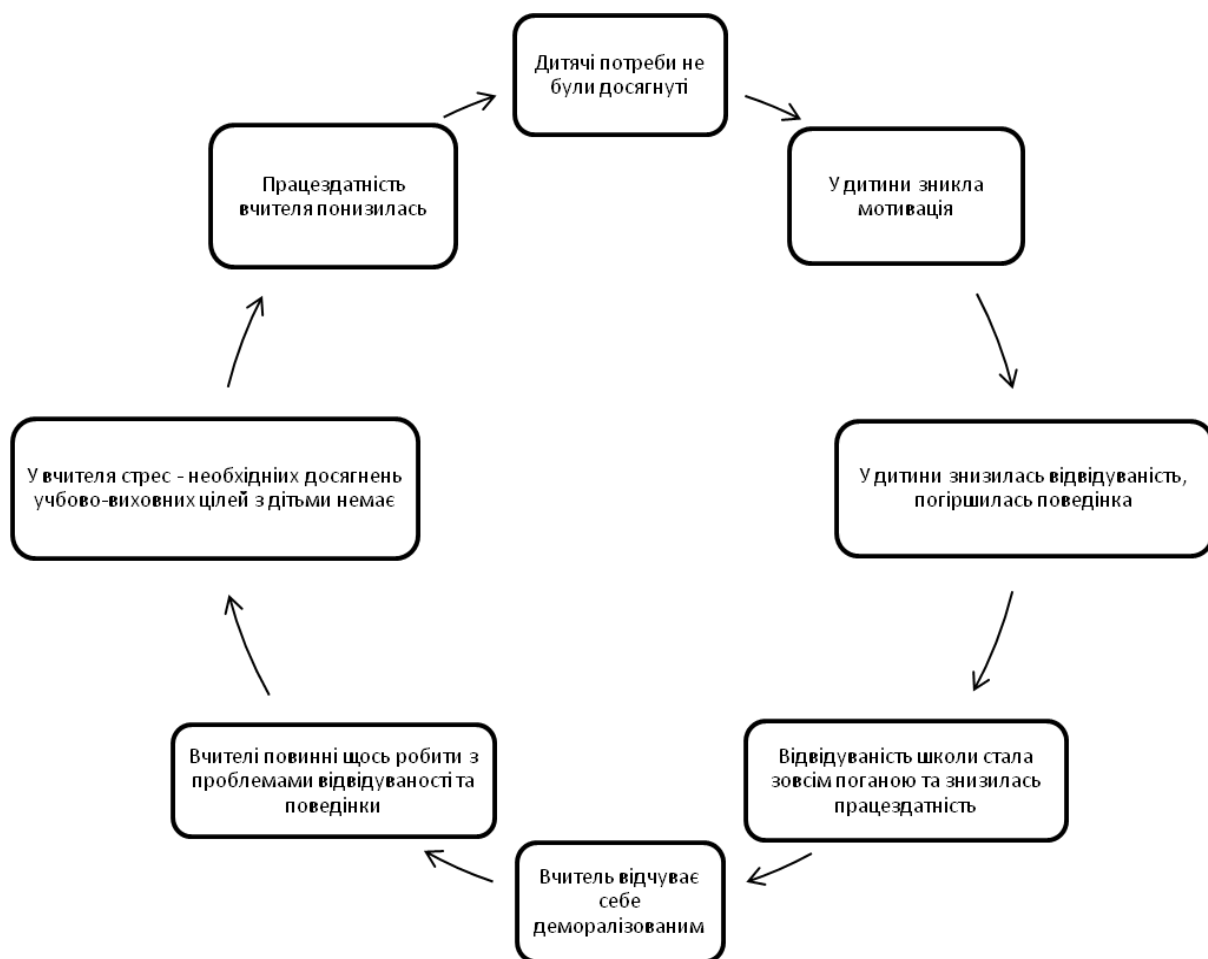


Рис. 1. Спіраль демотивації.

І навпаки, “проактивна”, ефективна пасторальна система (див. рис. 2), тісно пов’язана з академічною структурою школи може створити позитивний цикл академічного та соціального успіху, який веде до підвищення мотивації та високого морального рівня вчителів та учнів [7; 10].

Саме тому у Великій Британії створено спеціальну організацію “National Association for Pastoral Care in Education” (NAPCE), яка піклується про створення ефективної виховної системи в школах та підтримку класних керівників. Члени цієї організації випускають журнал “Pastoral Care in Education” (“Пасторальна опіка в освіті”), який школи-члени даної асоціації отримують безкоштовно, а також створили свій веб-сайт (<http://www.napce.org.uk>), де всі, кому це цікаво та необхідно, можуть отримати додаткову інформацію з даного питання.

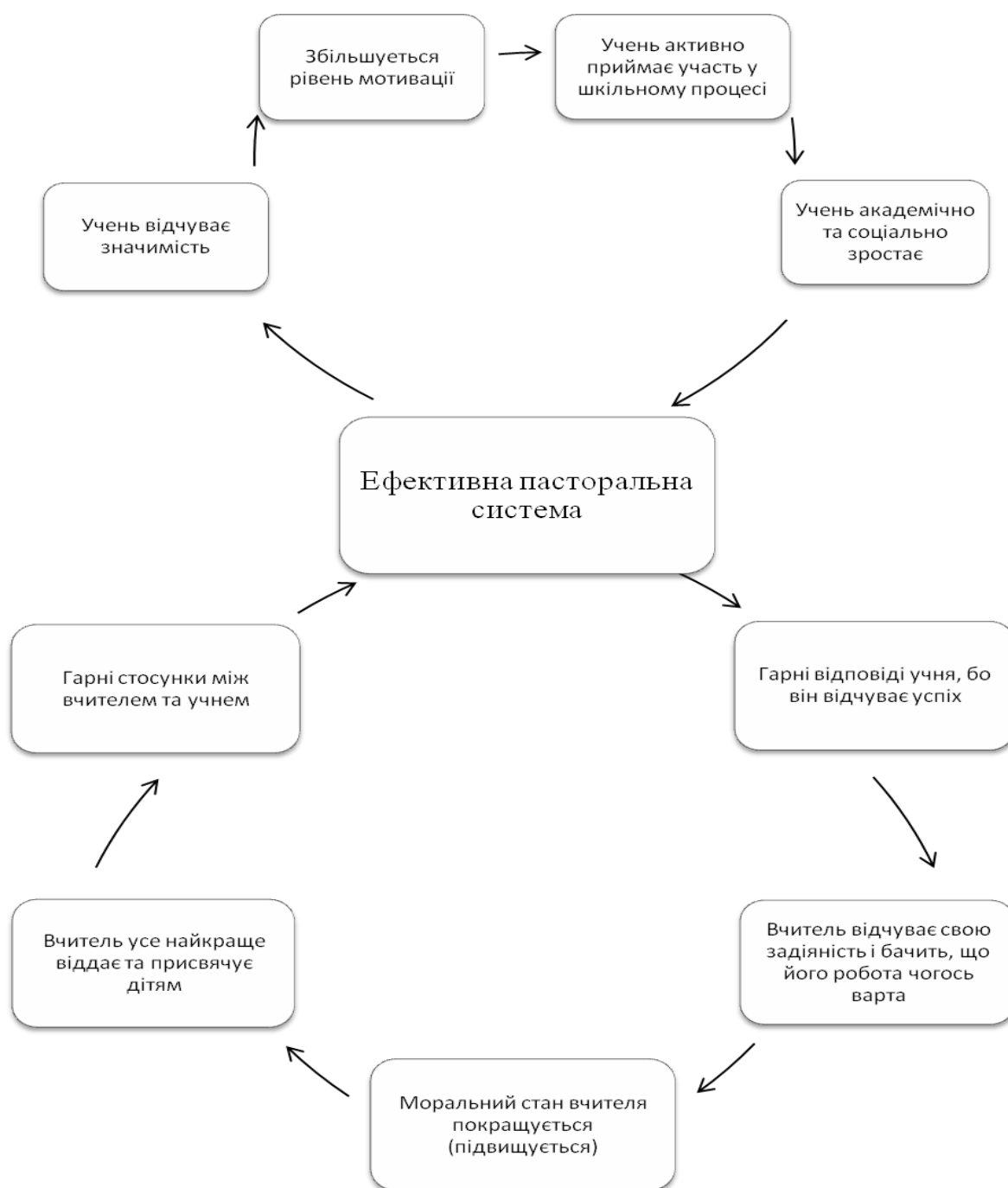


Рис. 2. Принцип дії ефективної пасторальної системи.

Члени NAPCE К.Воткінс та К.Хол наголошують, що школи з ефективно налагодженою пасторальною системою мають значні переваги в організації навчально-виховної роботи, серед яких:

- особистісно-соціальний розвиток учнів (навчання, виховання, опанування курсом PSHE (“Особистісна, соціальна та здорова освіта/виховання”), тобто виконання всього шкільного навчально-виховного плану сприяє особистісно-соціальному розвитку учнів, надає їм можливість навчитись керувати різними ситуаціями, які можуть виникнути у школі та поза нею впродовж усього життя);
- навчальні та інші досягнення учнів (належним чином організоване класне керівництво та фокусування діяльності всієї школи на навчанні учнів підвищує їхню успішність, допомагає стати більш самостійними, позитивно відображається на їхньому емоційному стані (учні відчувають задоволення), виконанні ними шкільних обов’язків, дозволяє отримати високі показники під час проведення різних видів контролю (заліки, тести, екзамени);
- професійне задоволення та впевненість учителів (виконуючи роль класного керівника, вчителі вносять значний внесок в особистісно-соціальний розвиток учнів, що приносить їм професійне задоволення та впевненість у собі);
- здорова шкільна комуна (наявність позитивних відносин та взаємозв’язків у шкільному колективі, а також між школою та різними соціальними та державними службами);
- зв’язок “школа – дім” (наявність позитивних відносин та взаємозв’язків між шкільним колективом і батьками учнів) [12].

Варто також зауважити, що останнім часом пасторальна опіка привертає увагу багатьох дослідників, які намагаються виділити її переваги, складові, чинники, на яких вона базується тощо.

Так, М.Грув – член факультету регіональних професійних досліджень австралійського університету “Edith Cowan University”, який вивчає особливості пасторальної опіки Великої Британії, виділив переваги пасторальної опіки. На його думку, таких переваг три. М.Грув називає їх трьома “R” (Relationships, Respect, Responsibility), а саме:

- наявність стосунків, відносин між людьми різного (однакового) віку, віросповідань та соціального положення;
- повага до людей та всього оточуючого;
- відповідальність за свої вчинки та майбутнє [6].

Окрім того, науковець наголошує, що для здійснення ефективної пасторальної опіки всі члени шкільного колективу повинні співпрацювати, а не перекладати відповідальність на плечі класного керівника. Він також звертає увагу на те, що хоч за останні 20 років досягнуто певного прогресу в даному питанні, але пасторальна опіка потребує подальшого вдосконалення та поліпшення [там само].

Двадцять складових пасторальної опіки виділяє освітянин К.Трестон. Вони є такими:

1. Шкільний мікроклімат.
2. Надання кожному можливостей для самореалізації.
3. Релаксація – наявність періодів спокою та міркувань.
4. Наявність спілкування.
5. Хороша комунікація.
6. Шкільне оточення.
7. Дитяча участь.
8. Лідерство.
9. Дисципліна.
10. Критичне ставлення до проблем.
11. Батьки та місцева громадськість.
12. Священик (капелан).

13. Спеціальні програми.
14. Табори, культурні заходи, екскурсії та спорт.
15. Шкільне керівництво та консультанти.
16. Структура та політика школи.
17. Екологічна свідомість.
18. Учбовий план пасторальної опіки.
19. Структура пасторальної опіки.
20. Інтеграція пасторальної опіки в шкільний учбово-виховний план [11].

К.Трестон виділяє також наступні важливі чинники, на яких базується пасторальна опіка, зокрема в середніх навчальних закладах Великої Британії:

- наявність безпечного, естетично приємного та привітного оточення (фізичного та емоційного);
- якісні взаємовідносини;
- наявність шкільних структур, які забезпечують належний навчально-виховний процес школи;
- підтримка та допомога учням у критичних ситуаціях;
- наявність професійного керівництва;
- справедливість, дисципліна та психологічний комфорт;
- готовність кожного вислуховувати інших;
- психологічне консультування;
- освітні програми, які стосуються життя та благополуччя дітей;
- якісне викладання та вивчення програм;
- якісні стосунки між викладачами та викладачами і учнями;
- готовність усіх до співпраці з вихованцями;
- взаємоповага [там само].

Таким чином, можна констатувати, що сучасні підходи до виховання підростаючого покоління в середніх навчальних закладах Великої Британії значною мірою пов'язані з упровадженням в практику їхньої роботи пасторальної опіки, яка є особистісно орієнтованою, пронизує кожен аспект життя школи і охоплює всі її структурні компоненти. Вона має чимало переваг, ознайомлення з якими переконує в необхідності проведення подальших досліджень, метою яких має стати виокремлення найбільш раціональних ідей та впровадження їх у практику роботи вітчизняної школи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Большой англо-русский словарь: Изд. 2-е, исправл. и доп. / Авт.-сост. Н.В. Адамчик. – Минск: Современ. литература, 1999. – 1168 с.
2. Best, Ron, Pastoral Care and Personal-Socheory, Continuum International Publishing Group, 2000. – 322 p.
3. Caroline Lodge (immediate past-Chair NAPCE) and Chris Watkins (University of London, Institute of Education), Governors and Pastoral Care, January 1997, at URL http://www.napce.org.uk/articles_free/Govenors%20and%20Pastoral%20Care.doc
4. Cowley, Sue, Guerilla Guide to Teaching, London & New York: Continuum International Publishing Group, 2003. – 292 p.
5. Department of Education and Science (DES), Report of Her Majesty's Inspectors on Pastoral Care in Secondary Schools: An Inspection of Some Aspects of Pastoral Care in 1987-8, 1989.
6. Grove, Michael, The Three R's of Pastoral Care: Relationships, Respect and Responsibility // Pastoral Care in Education. – 2004. – V. 22. – № 2. – P. 34-38.
7. Marilyn Leask, Susan Capel, Tony Turner, Starting to Teach in the Secondary School: A Companion for the Newly Qualified Teacher, London and New York: Routledge, 1997. – 305 p.
8. Marland, Michael, How to be a successful form tutor, London: Continuum, 2004. – 163 p.
9. Monahan, Luke, Making School a Better Place: A New Approach to School Development, Marino Institute of Education, 1996. – 58 p.
10. Raymond, Jeanette, Implementing Pastoral Care in Schools, London: Croom Helm, 1985. – 279 p.
11. Treston, Kevin, Pastoral Care, at URL www.sdb.org.au/_uploads/rsfil/00037.doc

12. Watkins, Chris & Hall, Carol, Why is pastoral care important?, at URL http://www.napce.org.uk/sub_sections.php?id=06005
13. Wikipedia – The Free Encyclopaedia, Pastoral Care, at URL http://en.wikipedia.org/wiki/Pastoral_care

УДК 37.036

І.І. Пацалюк

ХАРАКТЕРИСТИКА ОСНОВНИХ КРИТЕРІЇВ, ПОКАЗНИКІВ ТА РІВНІВ СФОРМОВАНOSTІ ЕСТЕТИЧНИХ СМАКІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Аналізуючи проблему формування естетичних смаків молодших школярів у науковій літературі, ми визначили три підходи: гносеологічний, психологічний, системний, які дозволяють установити критерії, показники та рівні естетичних смаків молодших школярів. Естетичний смак визначається наступними критеріями: функціонування естетичних смаків, вияв естетичних смаків, звернення учнів до естетичних смаків. Відповідно до критеріїв функціонування естетичних смаків може бути мозаїчним, логічним, цільовим, вияв – емоційним, інтелектуальним, діяльним, звернення – епізодичним, послідовним, систематичним, що відповідає низькому, середньому та високому рівням сформованості естетичних смаків молодших школярів.

While analyzing the problem of junior schoolchildren's aesthetic tastes formation in scientific literature we distinguished gnosiological, psychological and systematic approaches which enabled us to establish the criteria, indicators and levels of junior schoolchildren's aesthetic tastes. The aesthetic taste is determined by the following criteria: aesthetic tastes performance, aesthetic tastes manifestation and schoolchildren's appeal to aesthetic tastes. In accordance with the criteria the aesthetic tastes performance can be mosaic, consecutive and systematic; the manifestation can be emotional, intellectual and effective; the appeal can be occasional, consecutive and systematic which corresponds to the low, medium and high levels of junior schoolchildren's aesthetic tastes formation.

У процесі вивчення психолого-педагогічної та методичної літератури ми виділили три основні підходи до визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості естетичних смаків молодших школярів: гносеологічний, психологічний та системний. Аналіз цих підходів доводить, що естетичні смаки виражаються у наступних критеріях: функціонування естетичних смаків учнів, вияв естетичних смаків учнів, звернення учнів до естетичних смаків. Відповідно до критеріїв функціонування естетичних смаків може бути мозаїчним, логічним, цільовим, вияв – емоційним, інтелектуальним, діяльним, звернення – епізодичним, послідовним, систематичним, що відповідає низькому, середньому та високому рівням сформованості естетичних смаків.

Мета статті – охарактеризувати основні критерії, показники та рівні сформованості естетичних смаків.

Функціонування естетичних смаків учнів. Цей критерій сформованості естетичних смаків молодших школярів має важливе значення. Адже він дозволяє активізувати увагу на тому, як функціонально реалізуються можливості естетичних смаків, наскільки вони є вагомими і відчутними для встановлення діалогу з прекрасним у дійсності та мистецтві. У сучасних умовах перед шкільною практикою постає завдання підготовки учнів до активного використання духовного потенціалу, психологічних сил і можливостей. Як зазначає В. Кремень, “поряд із засвоєнням базових знань перед сучасною освітою все більше постає завдання навчити учня самостійно оволодівати новими знаннями та інформацією, навчити навчатися, виробити потребу в навчанні впродовж життя” [2: 12].

Естетичний смак є однією з суб'єктивних умов ефективного засвоєння світу прекрасного в дійсності та мистецтві. Функціонування естетичних смаків молодших школярів засвідчує, що учні певним чином залучають свій духовний, психологічний, креативний потенціал у процес, завдяки якому і формується відчуття прекрасного, з'являються певні враження, думки, погляди на те, що стало предметом естетичного освоєння дійсності. Слід підкреслити, що сам по собі естетичний смак ще не приносить насолоди від спілкування з прекрасним. Він є лише однією з умов появи відчуття прекрасного та розуміння краси предметів, явищ дійсності, творів мистецтва. Саме тому в якості одного з критеріїв сформованості естетичних смаків у дослідженні визначено їх функціонування в системі естетичного спілкування, пізнання та творчості молодших школярів.

У зв'язку із зазначеним, до основних показників сформованості естетичних смаків учнів віднесено їх мозаїчне, логічне та цільове функціонування. Ці поняття дозволяють визначити участь естетичних смаків учнів у забезпеченні діалогу з прекрасним у навколишній дійсності і в мистецтві, наповненні його відповідним змістом і на цій основі утворення якісно нового сприймання предметів та явищ. Естетичний смак є тією основою, опираючись на яку, молодші школярі наближаються до естетичних цінностей, глибоко їх сприймають, пізнають, примножують у повсякденному житті, навчанні, праці та творчості. Усе це переконує в необхідності того, щоб учні 1-4 класів були готові до вияву функціональної активності естетичних смаків, надання їм потенційних можливостей у здійсненні активного зв'язку з прекрасним.

Функціонування естетичних смаків учнів може мати певні відмінності, тобто відповідати чи не відповідати сучасним вимогам, бути продуктивними, приносити користь і насолоду від спілкування з прекрасним чи залишатися пасивним і не забезпечувати необхідні умови для плідного діалогу з мистецтвом. Одним із показників функціонування естетичних смаків молодших школярів може бути їх мозаїчне функціонування. Це означає, що естетичні смаки є, але їх участь у процесі встановлення зв'язку з цінностями естетичної та художньої культури незначна і характеризується тим, що лише в окремих епізодах взаємодії з прекрасним учні спроможні спиратися на власні сили і можливості смакового реагування та орієнтації.

Мозаїчне функціонування естетичних смаків засвідчує, що молодші школярі залишаються пасивними учасниками діалогу з прекрасним. Їх участь у цьому процесі полягає лише в тому, щоб якимось чином реагувати на певні вияви (переважно зовнішнього характеру) навколишньої дійсності, творів мистецтва. По суті естетичні смаки є вторинними у взаємодії з предметами і явищами і функціонують за принципом того, що може викликати емоційно-чуттєву реакцію. Це призводить до того, що учні сприймають художні твори на рівні простого відображення окремих предметів чи подій у житті. Їх сприймання носить наочний характер. Спираючись на свій естетичний смак, молодші школярі розраховують на безпосередній емоційний відгук. При цьому достатньо поширено виявляються у їх смакових реакціях певні стереотипи оцінного змісту, запозичені в інших людей. Естетичні смаки з мозаїчним функціонуванням спонукають учнів до репродуктивного відтворення у словесній формі того, що було сприйнято. Мозаїчність естетичних смаків молодших школярів виявляється у наявності художньо-естетичних інтересів, які стосуються переважно художніх деталей певного образу, окремих засобів виразності.

Показником середнього рівня естетичних смаків ми вважаємо їх логічне функціонування. Його переваги у порівнянні з попереднім показником виявляються в тому, що завдяки логічному функціонуванню цінностей утворюються взаємовідносини, які можуть доповнювати і збагачувати одна одну. При цьому логічність функціонування естетичних смаків забезпечує певний консенсус між тим, що пропонує мистецтво (естетичний зміст, форма, засоби відображення дійсності) і тим, що може осягнути людина, спираючись на наявний естетичний досвід (почуття, знання, уявлення). За таких обставин естетичний смак

людини дозволяє їй адекватно сприймати, правильно оцінювати ціннісний зміст предметів і явищ дійсності, творів мистецтва.

Логічне функціонування естетичних смаків у молодшому шкільному віці не з'являється спонтанно. Це є результат освітньо-виховної роботи, яка передбачає розвиток емоційно чуттєвої активності, збагачення знань та понять у сфері художньо-естетичного освоєння дійсності. Молодші школярі, які достатньо опанували досвід естетичного пізнання навколишньої дійсності та мистецтва, мають можливість відтворювати на ґрунті актуалізованих естетичних почуттів та знань відповідну панораму ціннісного ставлення, яка була закладена в експозиції художніх творів. Логічне функціонування естетичних смаків дозволяє глибоко сприймати вияви прекрасного, правильно оцінювати і тим самим забезпечувати адекватний взаємозв'язок учнів з естетичними цінностями у їх життєвій діяльності, навчанні, спілкуванні.

Високий рівень сформованості естетичних смаків може бути засвідчений на основі такого показника, як цільове функціонування. Наявність у житті людини певної цілі свідчить про її конструктивне ставлення до всього, що її оточує. Маючи певним чином визначену ціль (соціальну, життєву, освітню, творчу), людина прагне не лише глибоко пізнати навколишню дійсність, адекватно оцінити предмети та явища, але й привнести у свою життєдіяльність те, що вона вважає для себе прийнятним, перспективним, актуальним. За таких обставин якісно змінюється функціонування естетичного смаку, який починає реалізовувати свої потенційні можливості не лише з погляду адекватного відтворення ціннісного змісту предметів та явищ, але й привнесення в систему існуючих естетичних цінностей якісно нових рішень, поглядів, почуттів. Естетичний смак починає функціонувати в житті людини як її цільова програма, згідно з якою мають вирішуватися питання естетизації існуючої сфери спілкування, навчання, праці та творчості.

Для учнів початкової школи цільове функціонування естетичних смаків має важливе значення і може бути забезпечене шляхом актуалізації на рівні естетичної свідомості та естетичного смаку того, що найбільше подобається молодшим школярам, у чому вони вбачають свої захоплення, заняття творчістю, самореалізацію власних сил і здібностей. Важливо, щоб ці процеси набували в школі емоційно ціннісного забарвлення, спонукали учнів до естетичної творчості.

Вияв естетичних смаків учнів. Цей критерій сформованості естетичних смаків молодших школярів дозволяє враховувати в процесі діагностування технологію реалізації їх можливостей. Адже естетичні смаки належать до складних систем, здатних до самореалізації, а значить, і впровадження певних технологічних рішень та процедур. Маючи у своєму арсеналі значні ресурси, естетичні смаки покликані правильно і ефективно залучати їх під час прийняття відповідних рішень. Для цього потрібно, щоб особистість оволоділа естетичними смаками, здатними не лише спрямовувати ціннісно-орієнтаційні зусилля, але й технологічно забезпечувати духовно-практичні зв'язки з естетичними та духовними цінностями, шляхом їх активного сприймання, осмислення та примноження. На необхідності вирішення цих питань акцентує увагу В. Кремень, який зазначає, що "для того, щоб залишатися самим собою, а тим більше ефективною в багатоманітному полі спілкування і впливів, людина повинна бути значно більш розвинута як особистість, бути самодостатньою особистістю" [2: 16].

У молодшому шкільному віці естетичні смаки поступово набувають ознак внутрішньої самоорганізації, що дозволяє учням здійснювати різні за своїм змістом і характером операції щодо встановлення духовно-творчого зв'язку з естетичними цінностями в дійсності та мистецтві. У своїй сукупності вказані операції характеризують технології вияву естетичних смаків. Своєрідними механізмами технологічного вияву естетичних смаків можна вважати почуття, мислення та діяльність учнів. На цій основі нами були виділені в якості показників сформованості естетичних смаків їх емоційний, інтелектуальний та діяльнісний вияви. У межах зазначених способів встановлення духовно-практичного зв'язку

з прекрасним молодші школярі реалізують свої можливості і тим самим засвідчують рівень ефективності естетичних смаків.

Емоційне виявлення естетичних смаків визначено нами в якості одного з показників їх сформованості. Відомо, що найпростішим способом вияву естетичного смаку є звернення людини до своїх почуттів, емоцій, переживань. У них знаходить своє відображення естетичний смак, тобто те, що подобається людині, приносить їй емоційну насолоду, чим вона пишається. Емоційний вияв естетичного смаку має узагальнений характер, який людина часом не може пояснити. Саме тому ціннісно-орієнтаційні рішення, засновані на емоційному вияві естетичного смаку можуть мати несподіваний характер і не відповідати усталеним поглядам чи традиційним підходам щодо естетичної оцінки предметів і явищ. Згідно із вказаним показником діагностична практика може засвідчити низький рівень сформованості естетичних смаків людини.

Для учнів молодшого шкільного віку емоційний вияв естетичних смаків є достатньо поширеним явищем. Діти віддають перевагу емоційним способам естетичного реагування на предмети та явища навколишньої дійсності, твори мистецтва. Відповідно до технології вияву естетичних смаків це спрощений варіант, який залучає до вказаного процесу неусвідомлені факти, асоціативні речі, впливи, які не отримали належного відбору і тому можуть орієнтувати учнів на помилкові рішення, оцінні судження та висновки. Опора молодших школярів лише на емоційний вияв естетичних смаків є недостатньою і тому потребує суттєвого доповнення та корекції за рахунок інших способів вияву духовно-творчого зв'язку з прекрасним.

Естетичні смаки ґрунтуються не лише на почуттях, але й мисленні людини. Саме тому в якості одного з показників сформованості естетичних смаків нами визначено їх інтелектуальний вияв. Естетичні смаки передбачають утворення духовно-практичного зв'язку з прекрасним не лише на основі емоційного відгуку на зовнішнє забарвлення окремих предметів та явищ. Естетичні зв'язки покликані також урахувати більш глибокі за своїм ціннісним змістом процеси, які мають місце в системі естетичного та художнього освоєння дійсності. Забезпечити такий рівень вияву естетичних смаків стає можливим лише на основі залучення інтелектуальних сил і можливостей людини, її знань, понять, уявлень, світогляду. За таких обставин естетичні смаки набувають нової якості, спираються на інтелектуальні дії, мислення людини, стають спроможними забезпечувати естетичні оцінки, які враховують особливості вияву форми і змісту, зовнішнього і внутрішнього в предметах, явищах дійсності, творах мистецтва.

У молодшому шкільному віці інтелектуальний вияв естетичних смаків має місце. Учні привчаються до осмислення своїх естетичних відносин, набувають відповідні знання на уроках мистецтва, намагаються самостійно знайти відповіді на питання естетичного змісту. Звернення молодших школярів до інтелектуальних способів вияву естетичних смаків засвідчує середній рівень ефективності зазначеної властивості і тому передбачає відповідну підтримку і допомогу з боку вчителя. Посилення ролі інтелектуальних дій в системі вияву естетичних смаків учнів є актуальним завданням початкової школи.

Важливим показником сформованості естетичних смаків є їх діяльнісний вияв. Використання цього способу організації духовно-практичного зв'язку з прекрасним зумовлено тим, що в процесі різних видів діяльності знаходять своє відображення естетичні смаки людини. Так, під час спілкування з творами мистецтва відбувається певний відбір художніх цінностей, що найбільше подобаються, викликають певні почуття, думки. У процесі творчої діяльності естетичні смаки знаходять своє місце, впливаючи на вибір засобів виразності, особливостей художньо-образних рішень. Діяльнісний вияв естетичних смаків слід вважати показником високого рівня ефективності естетичних смаків. Це пояснюється тим, що саме в діяльності, як способі технологічного забезпечення вказаного процесу, гармонійно поєднуються емоційні, інтелектуальні та практичні дії людини. Естетичні смаки, покладені в основу певного виду діяльності (комунікативної, пізнавальної, творчої)

засвідчують про свою активність, дієвість та спрямованість, прагнення людини не лише до освоєння, але й примноження естетичних та художніх цінностей.

Серед молодших школярів діяльнісні способи вияву естетичних смаків існують і є такими, що викликають інтерес і захоплення. Йдеться про участь учнів 1-4 класів у різних видах і формах діяльності, в основу яких покладена ідея естетичної та творчої реалізації особистості. Діти прагнуть виявити свої естетичні смаки шляхом участі у заняттях, що приносять їм естетичну насолоду і захоплення (малювання, збирання марок, колекціонування репродукцій картин та ін.). Діяльнісний вияв естетичних смаків активізує емоційні та інтелектуальні якості молодших школярів, забезпечує гармонійне поєднання їх з можливостями безпосередньої участі у процесі практичного використання набутого досвіду.

Звернення учнів до естетичних смаків. Цей критерій сформованості естетичних смаків запропонований нами у зв'язку з тим, що духовно-практичний зв'язок з прекрасним існує в певному часі і просторі. Він характеризується тривалістю чи плінністю, стабільністю чи короткочасністю, активністю чи пасивністю. Якщо духовно-практичний зв'язок зі світом прекрасного є тривалим, стабільним, активним, це є підтвердженням того, що він підтримується людиною на рівні естетичного смаку. У цьому випадку людина не залишає поза своєю увагою питання естетичного смаку у сфері побуту, праці, навчання, творчості, а навпаки – звертається до естетичного смаку як можливої основи прийняття правильних рішень щодо естетизації соціального, предметного, природного чи художнього середовища. Звернення до естетичного смаку є свідченням того, що такі поняття, як краса, красиве, прекрасне не є другорядними в житті людини і що вона спрямовує свої зусилля на активну взаємодію з виявами естетичного в дійсності та мистецтві.

У процесі діагностування стану сформованості естетичних смаків молодших школярів заслуговує на увагу характер звернення учнів до власних естетичних смаків. З урахуванням цього виявляється можливим констатувати місце естетичних смаків у життєдіяльності, навчанні, праці, відпочинку учнів. Цей критерій спонукає до оцінки того, як часто учні молодшого шкільного віку звертаються до власних естетичних уподобань, смакових переваг, ціннісних інтересів, орієнтацій та потреб. Взавши до уваги характер звернення учнів до естетичних смаків, шкільна практика може визначати їх активність, дієвість, життєву і практичну цінність, яку підтверджують молодші школярі тим, що безпосередньо звертаються до власних духовно-функціональних надбань і властивостей.

Естетичний смак як духовно-функціональна властивість людини викликає увагу пропорційно тому, наскільки він є сформованим, дієздатним, спроможним задовольняти інтереси і потреби, що стосуються питань естетики природи, побуту, спілкування, відпочинку, праці, навчання, творчості. Сформований естетичний смак є поліфункційним, тобто здатним реагувати і вносити конструктивний характер щодо естетичних цінностей, які людина зустрічає в навколишній дійсності та мистецтві. Поліфункційність естетичного смаку зумовлює необхідність його залучення в різних сферах життєдіяльності людини. У зв'язку з цим нами виділено такі показники сформованості естетичних смаків молодших школярів, як епізодичне, послідовне та систематичне звернення учнів до естетичних смаків.

Одним із показників сформованості естетичних смаків є епізодичне звернення до них учнів. Аналіз цього показника дозволяє зазначити, що епізодичне звернення людини до власного естетичного смаку має певну зумовленість, адже існує залежність між тим, чого прагне досягнути людина в житті і які засоби вирішення цього питання вона може використати. Як зазначають вчені, “у сучасних умовах істотно актуалізується ще одна функція навчального процесу – навчити людину використовувати здобуті знання у своїй практичній діяльності – професійній, громадсько-політичній, побуті та ін. Поки що, на превеликий жаль, засвоєння знань тими, хто навчається, часто свідомо чи ні, зорієнтоване на досягнення “тактичної мети” Практично втрачається сенс навчання, засвоєння знань. Вихід тут один – позбутися формального підходу в навчанні, перетворити навчальну діяльність в органічне засвоєння знань у якості методології, бази, основи діяльності людини в різних

сферах життя. Тобто – знання, як органічна, сутнісна складова особистості, що визначає її поведінку і характер” [2: 13-14].

У кожної людини є бажання організувати свою життєдіяльність за законами краси. Проте реалізувати своє бажання людина може лише тоді, коли усвідомлює сутність естетичного, відчуває його вияви та знає шляхи наближення до світу прекрасного в науці, праці, у сфері відпочинку. Усі ці якості людини знаходять своє концентроване вираження в естетичному смаку. Якщо естетичний смак неспроможний сприяти позитивному вирішенню вказаних питань, то людина звертається до нього епізодично, лише в тих ситуаціях, коли наявний потенціал естетичного смаку може привнести в процес естетичного освоєння дійсності та мистецтва певну користь.

Педагогічні спостереження, а також результати наукових досліджень (М. Волос, В. Томашевський, В. Лихвар та ін. [1; 3; 4; 5]) засвідчують, що серед учнів початкової школи можна зустріти тих, хто епізодично звертається до своїх естетичних смаків. Ці учні відчувають значні труднощі у спілкуванні зі світом прекрасного в дійсності та мистецтві у зв'язку з тим, що мають недостатньо сформовані естетичні смаки. По суті, молодші школярі позбавлені можливості самостійного вирішення питань естетизації свого життя і очікують на вплив дорослих, учителів, інших людей під час прийняття рішень естетичного змісту. Епізодичне звернення учнів до власних естетичних смаків не приносить позитивних результатів, позбавляє можливості виступати в ролі активного учасника художньо-творчих процесів.

Серед показників сформованості естетичних смаків молодших школярів виділено ті, що характеризують послідовне звернення учнів до власних естетичних смаків. Послідовність належить до понять, які засвідчують певну лінію поведінки людини, її прихильність та відданість певним принципам, правилам, нормам. Коли йдеться про послідовне звернення особистості до власного естетичного смаку, це може означати лише те, що людина впевнена у своїх духовно-функціональних властивостях, розраховує на їх ефективний вплив та прийняття на їх основі правильних рішень. Естетичний смак для людини може бути засобом епізодичного реагування на прямі вияви естетичного в дійсності та мистецтві, а може бути основою утворення духовно-практичних зв'язків із прекрасним, сповнених відповідної логіки, вираженості, обґрунтованості естетичних позицій та рішень. Враховуючи той факт, що в сучасних умовах особистість знаходиться переважно в ситуації вибору естетичних цінностей, послідовне звернення до естетичного смаку може утримувати її в контексті ціннісних координат, які необхідні для повноцінного освоєння прекрасного в діяльності та мистецтві.

Послідовне звернення молодших школярів до власних естетичних смаків засвідчує, що вони не лише звертають увагу на цінності, що пов'язані з прекрасним, піднесеним, гармонійним, емоційно вираженим, але й прагнуть коригувати свою поведінку, ставлення до навколишньої дійсності та мистецтва з урахуванням естетичних вимог. Послідовне звернення до естетичних смаків допомагає учням отримати відповідь на важливі питання їх життєдіяльності, зокрема на ті, що стосуються естетики поведінки, естетичного оформлення побутових речей, естетичного ставлення до окремих видів та жанрів мистецтва. За таких умов естетичні смаки молодших школярів набувають внутрішньої цілісності, спроможності реагувати та послідовно вирішувати життєво важливі питання естетичного змісту.

Наявність послідовного звернення молодших школярів до естетичних смаків засвідчує їх можливість застосовувати відповідні критерії та норми під час сприймання та оцінки естетичних виявів дійсності та мистецтві. Це є відповідним показником сформованості естетичних смаків. Водночас слід зазначити, що послідовне звернення до естетичних смаків ще не вирішує питань системного характеру у повному їх обсязі. А це означає, що молодшим школярам потрібні естетичні смаки, які б задовольняли широке коло їх естетичних інтересів та потреб. Такий рівень сформованості естетичних смаків може засвідчити показник, що характеризує систематичне звернення учнів до власних естетичних смаків.

Систематичність є свідченням того, що людина намагається регулярно, відповідно з вимогами навколишнього середовища, а також виявлених особистісних потреб та почуттів вирішувати певні питання, дотримуватись у своєму житті визначених принципів, норм, правил поведінки. У зв'язку з цим можна говорити про систематичне врахування людиною політичних вимог, норм моральної поведінки, професійної етики, правил безпеки життєдіяльності. При цьому особливі уваги заслуговують питання систематичності звернення людини до естетичного смаку, який дозволяє їй враховувати такі вияви, як взаємозв'язок внутрішнього і зовнішнього, емоційного і раціонального, загального і конкретного, змісту і форми, соціального та індивідуального, загальнолюдського та національного, класичного та етнокультурного в дійсності та мистецтві. Систематичне звернення до естетичного смаку є показником високого рівня його ефективності, свідченням того, що людина намагається за будь-яких обставин життя, навчання, праці, творчості керуватись особистою потребою і прагненням досягти помітних результатів з урахуванням естетичних вимог.

У молодшому шкільному віці закладаються основи систематичного звернення учнів до власних естетичних смаків. Саме тому при визначенні рівня сформованості естетичних смаків учнів важливо враховувати регулярність і системність застосування ними на практиці (у повсякденному житті, під час навчальних занять, у процесі спілкування, праці, творчості) вимог естетичного змісту. Завдання початкової школи полягає в тому, щоб створити необхідні передумови для стимулювання інтересу учнів до світу прекрасного, розгортання пізнавальної діяльності у сфері естетичної культури, залучення молодших школярів до активної участі в творчому процесі, сповненому ідеями краси, гармонії, естетичної виразності.

Висновки. Теоретичний аналіз цього питання дозволив зазначити, що основними підходами до визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості є гносеологічним, психологічним та системний. Особливої уваги заслуговує системний підхід до визначення критеріїв та показників сформованості естетичних смаків молодших школярів. На його основі можуть бути враховані такі параметри естетичних смаків, як функціональний, технологічний та процесуальний. У якості критеріїв та показників сформованості естетичних смаків учнів визнано доцільним використання таких, як функціонування (мозаїчне, логічне, цільове), вияв (емоційний, інтелектуальний, діяльнісний) та звернення учнів до естетичних смаків (епізодичне, послідовне, систематичне).

ЛІТЕРАТУРА:

1. Волос М.М. Естетичні орієнтації та їх роль у формуванні особистості // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – Тернопіль, 1999. – Вип. 3. – С. 132-135.
2. Кремень В.Г. Якісна освіта і нові вимоги часу // Педагогічна і психологічна науки в Україні. – К.: Педагогічна думка, 2007. – Т.1. – С. 11-24.
3. Лихвар В.Д. Розвиток художньо-творчого потенціалу молодших школярів у процесі образотворчого мистецтва: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Херсонський державний університет. – Херсон, 2003. – 22 с.
4. Томашевський В.В. Деякі аспекти організації творчої роботи молодших школярів на уроках образотворчого мистецтва // Науковий вісник ПДПУ ім. К.Д. Ушинського: Зб. наук. пр. – Одеса, 2002. – С. 216-219.
5. Томашевський В.В. Організація творчої роботи молодших школярів на уроках образотворчого мистецтва: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Криворізький державний педагогічний університет. – Кривий Ріг, 2003. – 20 с.

ЦІННОСТІ СПІЛКУВАННЯ ЯК ОСНОВА РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ УЧАСНИКІВ ДИТЯЧИХ ХОРЕОГРАФІЧНИХ КОЛЕКТИВІВ

У статті розглядається питання взаємозв'язку, взаємообумовленості цінностей спілкування і особистісних якостей учасників дитячих хореографічних колективів. Виділені методи розвитку особистісних якостей: виховна ситуація, педагогічна підтримка, щоденники особистісних досягнень та інші.

In art vole is to determine basics of development of communicative qualifies of parti cipants of children's choreographic groups through analysis of there qualities. Methods of development of personal qualities are italicized educational situation, pedagogical support, daybooks of personal achievements, etc.

Оновлення сучасної системи освіти, перехід на особистісно орієнтоване виховання вимагає нових підходів до формування особистості, для якої властиве гуманне ставлення до оточуючого світу, вміння взаємодіяти з людьми, досягати результативності у різних видах діяльності, творчо самореалізуватися. Вирішення цих проблем неможливо без розвитку особистісних якостей характеру дітей які складають основу їх творчого самовиявлення. Важливим напрямком у цьому процесі є розвиток комунікативних якостей особистості як вчителя, так і учнів.

Мета статті полягає у визначенні основ розвитку комунікативних якостей учасників дитячих хореографічних колективів через аналіз цінностей спілкування.

Поняття “спілкування” активно розробляється в філософії, психології з 60-70 років двадцятого століття. У філософському словнику спілкування визначається як “специфічний для суб'єктів засіб взаємних відношень, спосіб буття людини у взаємозв'язку з іншими особами”. Психологія визначає спілкування як “складний, багатоплановий процес встановлення і розвитку контактів між людьми, який породжується потребами в спільній діяльності, що включає в себе обмін інформацією, відпрацювання єдиної стратегії взаємодії, сприйняття і розуміння іншої людини” [2: 301].

Категорія “спілкування” близька поняттю “комунікація”. Комунікативна сторона спілкування визначається специфікою інформаційного процесу між людьми з урахуванням їх відношень між собою, особистісних цілей, установок і намірів. Серед засобів спілкування – мова, паралінгвістична і екстралінгвістична системи, системи організації простору та часу комунікації, система контакту очима, оптико-кінетична система знаків (міміка, пантоміма, жести) – останні становлять особливий інтерес для нашого дослідження, так як є елементами хореографічного мистецтва. На наш погляд, активізація комунікативного компоненту в діяльності дитячих хореографічних колективах буде сприяти особистісному розвитку учасників, що, в свою чергу, проявиться в якості їх спілкування з глядачем.

Аналізуючи спілкування як складний і багатогранний процес, Б.Д. Паригін відмічає, що він може “виступати в один і той же час як процес взаємодії індивідів, і як інформаційний процес, і як відношення людей один до одного, і як процес розуміння одне одного”.

Розуміння одне одного як необхідна складова процесу спілкування базується на моральних якостях суб'єктів спілкування, які одночасно є цінностями цього процесу. Моральні основи спілкування (цілісне відношення до іншої людини, відкритість, емпатійна спрямованість та ін.) визначають духовність спілкування, що в нашому дослідженні знаходить вираження в емпатійно-чуттєвій передачі задуму танцю глядачеві. Духовність спілкування відображає найвищий рівень моральної культури особистості, який характеризується “взаємопроникненням вільних особистостей в “глибинному спілкуванні” [3: 71].

Спілкування є тією сферою, де виявляються, функціонують, одержують цілісне усвідомлення, всебічне втілення і удосконалення різних цінностей. Ціннісна орієнтація процесу спілкування залежить від вибору дослідження моральними цінностями, від морального змісту, цілей, установок, засобів, форм спілкування. Поняття цінності виражає значимість будь-якого явища, процесу, ідеї, якості і т. ін. Цінності відображають еталон належного і проявляються в самих різних оцінках як вербального, так і невербального характеру (аплодисменти глядача – це оцінка майстерності, важливою складовою якого є рівень емоційно-чуттєвого спілкування).

У спілкуванні такі цінності як добро, справедливість, любов, рівність виявляють себе в якостях особистості: тактичність, чуйність, коректність, толерантність, поблажливість. Всі цінності спілкування концентруються у важливішій цінності культури – людині. Якості, що виявляються людиною в спілкуванні характеризують його особистість з позиції самоздійснення. Розглядаючи гуманістичну етику спілкування, В. І. Саф'янов стверджує, що в основі цінностей спілкування знаходиться орієнтація на самоцінність людської особистості, визнання поваги, її честі та гідності. Саме ці цінності виконують роль інтегруючого фактору цінностей структури гуманістичної етики спілкування. Орієнтація на цю цінність у спілкуванні виявляється в певних конкретних цінностях, яким віддають перевагу. Якщо людина бачить цінність спілкування в собі самому, в задоволенні своїх особистих потреб і цілей, то в такому спілкуванні порушена міра гуманістичності відносно до партнера [3: 123]. Етика гуманістичного спілкування відрізняється довірою і доброзичливістю, повагою не тільки партнера по спілкуванню, але й повагою всього того, що з ним пов'язано, всього того, що цінує він (фільми, ідеї, друзі, інтереси, смаки і т. ін.). Тому основним принципом спілкування, за визначенням В. І. Саф'янова, є презумпція збереження гідності партнера по спілкуванню. Це означає безумовну повагу гідності "іншого", незалежного від його якостей, від значимості тих соціальних ролей, які він виконує і т. ін.

Принцип толерантності в спілкуванні базується на ідеях невимушеного спілкування. Толерантність як якість особистості передбачає терпимість до різних поглядів, неупередженість до оцінки людей і подій. У спілкуванні толерантність проявляється через довіру, розуміння, відвертість. Вона допомагає перебороти конфліктні ситуації, які сприяють прояві доброзичливості і людяності.

Толерантність є тим каталізатором, який допомагає гуманізувати етику спілкування, внести в неї більше людяності, довіри, доброзичливості, відвертості, упередженості, поблажливості.

Принцип правдивості складає наступний вектор цінностей спілкування. Це не передбачає, що в будь-якій ситуації спілкування необхідно говорити всю правду (що може мати і негативні наслідки). Цей принцип на сутнісній основі орієнтує співбесідників на педантичні відношення до інформації, що була висловлена, тобто людина обирає, що йому сказати, відповісти в будь-якій ситуації, чи не казати взагалі. І це не може означати, що людина висловлює не все і тому говорить не правду.

Спілкування, засноване на цінностях, дозволяє людині реалізувати свої можливості та задовольнити в особистісно-значущому спілкуванні.

Разом із цінностями спілкування, що розглядаються, слід відмітити і таку особистість процесу як недопустимість нав'язливого втручання у внутрішній світ іншого. В спілкуванні рівність проявляється у праві на суб'єктивність.

Спілкування, яке засновано на загальнолюдських цінностях, набуває характер самоцінного процесу. Можуть змінюватися умови спілкування, індивідуальні ціннісні орієнтації, засоби та форми, але якщо розвинуті відповідні гуманістичному спілкуванню якості особистості, в основі яких знаходяться моральні цінності, – особистість іншого, його автономність, гідність, честь та інші – то спілкування завжди буде мати особистісно-значущу забарвленість.

Для формування необхідних якостей учасників дитячих хореографічних колективів необхідна, на наш погляд, така програма особистісного взаємозв'язку, яка в змозі стимулювати процес самовиховання, саморозвитку дитини.

Оскільки комунікативні якості учасників дитячих хореографічних колективів являють собою реалізацію їхніх сутнісних сил у ході сприйняття, розуміння, оцінювання взаємин, то і процес їх формування у цілому ідентичний процесу особистісного розвитку і детермінований закономірностями становлення особистості. Логіка даного процесу полягає у наступному: через пізнання, почуття до усвідомлення, через усвідомлення до дії. Розвиток комунікативних якостей учасників хореографічних колективів полягає у закономірному переході від набуття знань про цінності спілкування, ціннісне ставлення до людини, до формування в них стійких, особистісно-значущих мотивів, потреб спілкування, а від цього до самовиховання, саморозвитку власних якостей. Найважливішою умовою здійснення цього процесу є включення дітей у спеціально організований процес особистісно орієнтованого виховання, центром якого є методи виховної ситуації, педагогічної підтримки, інтерактивні методи самовиховання (щоденники особистісних досягнень, листи взаємодопомоги, майстерня хореографічної творчості та ін.).

Так, наприклад, для усвідомлення такі важливі для спілкування якості як довіра нами використовується виховна ситуація “сліпий та поводитир”. Одному з учнів зав'язують очі, другому пропонується “вигуляти” партнера по помешканню так, щоб він відчував себе спокійно і впевнено. Завдання може ускладнюватися за допомогою зміни звичайної обстановки кімнати. Після завершення ситуації обговорюється питання – від чого залежить довіра, які якості проявляються, коли людина приймає роль “поводиря”. Це відчуття тим більше необхідне для хореографів, що творчий процес в хореографії у більшості має парний або колективний характер. Надійність партнера, а особливо при виконанні дуетних партій, комбінацій забезпечує якість дій, не вимагає відволікатися для контролю рухів партнера, залишає сили для виявлення хореографічної майстерності, втілення образу, передачі акторської гри та емоційно-чуттєвої (настрою) атмосфери, яка передається глядачеві і тим самим дозволяє виникнути спілкування між артистом та глядачем.

У своїй роботі ми використовуємо ці вправи при підготовці дуетних номерів та групових комбінацій, особливо тих, де в основі лежать силові, віртуозно-технічні елементи, які неможливо виконувати, якщо не має впевненості у підтримці партнера.

Набуття тих чи інших якостей, зокрема комунікативних, стає результативним, якщо дитина усвідомлює їх цінність у своєму житті і прагне їх розвивати. Педагог у цьому випадку займає позицію педагогічної підтримки. “Педагогічна підтримка засновується на внутрішній свободі, творчості, дієвому демократизмі і гуманізмі взаємовідношень дорослого та дитини. Педагогіка свободи розуміє дитину не як індивідуальну можливість, а як індивідуальну дійсність” [1: 47].

Педагогічна підтримка в розвитку комунікативних якостей – це процес сумісного з дитиною визначення її інтересів, поглядів і шляхів переборювання проблем, які заважають в досягненні результатів. Педагогічна підтримка – це і запобігання і знищення конфліктів через поглиблення в емоційно-чуттєве сприйняття ситуації суб'єктами спілкування, через сумісний з дитиною аналіз життєвих ситуацій засобом звернення до особистого досвіду учасників хореографічних колективів і напрацювання установки на розвиток толерантних якостей.

Особистістю педагогічної підтримки в хореографічному колективі є й той факт, що педагог-керівник колективу знаходиться у постійній творчій співпраці з учасниками колективу. Спільна постановочна, репетиційна, концертна й особливо конкурсна діяльність виводять педагога на положення рівноправного члена колективу. Спілкування та співпраця педагога і учнів у хореографічному колективі вимагає спільного прагнення на досягнення результатів.

На відміну від традиційного виховання, яке будується на залученні дитини до культурних норм певної поведінки, педагогічна підтримка базується на зверненні дитини до

самої себе, особистому досвіду, ситуаціях аналізу та подолання труднощів і проблем, які зумовлені зіткненням особистого досвіду і зразків, що нав'язують зовні.

Висновки:

1. Розвиток комунікативних якостей учасників дитячих хореографічних колективів пов'язано з орієнтацією на цілісність спілкування, яка виявляється в толерантному, коректному, чуттєвому відношенні до співбесідника.
2. Процес формування комунікативних якостей учасників дитячих хореографічних колективів представляє актуалізацію сил взаємин, що по суті і є процесом особистісного зростання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Педагогическая поддержка в образовании / Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин, А.А. Александрова и др. – М.: Академия, 2006. – 288 с.
2. Психологический словарь / Авт. сост. В. Н. Копорулина, М. Н. Смирнова и др. / Под общ. ред. Ю. Л. Неймера. – Ростов на Дону: Феникс, 2003. – 630 с.
3. Сафьянов В. И. Этика общения: Учебн. пособ. – М.: Изд-во МГУП Мир книги, 1998. – 164 с.

УДК 37.036.035.3:745/749

І.В. Савчук, О.Ю. Пінаєва

ВЗАЄМОДІЯ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ І ДЕКОРАТИВНО-УЖИТКОВОГО МИСТЕЦТВА ЯК ЧИННИК МИСТЕЦЬКОГО РОЗВИТКУ ШКОЛЯРІВ

У статті розглянуто питання взаємодії трудового навчання і декоративно-ужиткового мистецтва як чинника мистецького розвитку школярів. Автори підкреслюють необхідність дитячої творчості та розглядають її цінність не в результаті, не в продукті творчості, а в самому процесі заняття декоративно-ужитковим мистецтвом, під час якого вони діють, творять, вправляються в творчій уяві та її втіленнях.

In the article is examined the question of interaction of Artistic work with Arts and Crafts as a factor of the Pupils' Artistic Development. The authors emphasize on the necessity of children's creative work and consider its value neither the result, nor the product of creation, but in the process of lesson itself, during which they create, work and exercise themselves in creative imagination and its embodiment.

Постановка проблеми. Початок ХХІ ст. позначається поступовим переходом суспільства від відносно стабільної фази розвитку до більш динамічної, якій притаманна різноманітність ідеологій, соціальна, духовна й економічна диференціація. Індивідуальна мета особистості визнається як не менш вагома, ніж колективна або суспільна. Усе це впливає на освіту й на ті зміни, які вносяться останнього часу до її змісту.

Нині з метою переходу від адаптивно-дисциплінарної моделі змісту до особистісно орієнтованої широкого поширення набуває концепція варіативного змісту освіти. Вона є домінуючою й визначальною. Особистісно орієнтований зміст освіти спрямований на розвиток "цілісної" людини, її природних особливостей (здоров'я, спроможності мислити, відчувати, діяти); соціальних властивостей (бути громадянином, трудівником тощо); властивостей суб'єкта культури (свободи, гуманності, духовності, творчості). При цьому розвиток природних, соціальних і культурних основ здійснюється в контексті змісту освіти, що має загальнолюдську, національну й регіональну цінність.

Аналіз досягнень з проблеми. Прихильниками особистісно орієнтованого підходу вважаються І.Бех, В.Гінецінський, А.Зеленцова, В.Кан-Калик, А.Петровський та ін. [1; 4; 5; 7; 9], які зазначають, що абсолютною цінністю змісту освіти є не відчужені від особистості знання, а сама людина. Такий підхід забезпечує свободу вибору змісту підготовки з метою

задоволення освітніх, духовних, культурних та життєвих потреб особистості, гуманне ставлення до її розвитку, становлення індивідуальності та можливості самореалізації в культурно-освітньому просторі.

В останні десятиліття проблемами формування в учнів різних особистісних якостей на уроках трудового навчання засобами декоративно-ужиткового мистецтва займалися Р.Гуревич, Л.Денисенко, М.Заслуженюк, Р.Захарченко, Н.Кардаш, Н.Кузан, Г.Мельник, В.Мусієнко, Л.Оршанський, С.Павх, В.Радкевич, З.Резніченко, В.Сидоренко, О.Сидоренко, Г.Терещук, Б.Тимків, В.Титаренко, Д.Тхоржевський та ін. Підвищений інтерес у суспільстві, пов'язаний з розумінням потреби збереження і популяризації декоративно-ужиткового мистецтва, науково-педагогічні ідеї, теоретико-методологічні, методичні і практичні розробки були впроваджені в шкільну практику і результати – не забарилися: за даними Департаменту загальної середньої освіти Міністерства освіти і науки України в 2007 н.р. понад 65 тисяч школярів із 270 шкіл 18 областей України на уроках трудового навчання поглиблено опановували різні види декоративно-ужиткового мистецтва. Більшість цих шкіл поєднують технологічний та художньо-естетичний напрями профільної підготовки старшокласників. Вироби юних умільців експонуються на виставках різного рангу: від районних до міжнародних. Починаючи з 1992 року, систематично проводяться Всеукраїнські конкурси творчих робіт учнів загальноосвітніх шкіл за профілями: “Українська вишивка”, “Художня обробка деревини”, “Писанкарство” та ін. Крім цього, на Всеукраїнських олімпіадах з трудового навчання серед учнів 9 та 11 класів передбачається виконання творчого завдання, яке дозволяє виявити знання і вміння школярів в одному з традиційних видів декоративно-ужиткового мистецтва.

Виходячи з вищесказаного, **метою статті** є розкриття питання взаємодії трудового навчання і декоративно-ужиткового мистецтва як чинника мистецького розвитку школярів.

Основний матеріал дослідження. Відомо, що національна культура в усім своїм багатстві та розмаїтті завжди була фундаментом естетичного виховання, духовного розвитку особистості у зв'язку з тим, що в культурі українського народу зосереджені ті гуманістичні цінності, які ніколи не старіють. Нині поняття національної культури використовується в двох планах – як всеохоплююча сукупність надбань загальнолюдської свідомості та як сфера духовних інтересів суспільства. За визначенням Ю.Фохт-Бабушкіна, “в широкому розумінні цього слова культурою вважають все, що має людина чи громада людей не від природи, а від власного розуму і власної творчості, як у царині матеріальній, так і в духовній, у царині громадського життя, звичаїв і побуту” [13: 17].

Розрізняючи окремі поняття людської культури взагалі і національної зокрема, до останньої відносимо такі складові: мову, усну народну творчість, етнопедагогіку, релігію, мораль і вірування, побутові звичаї, святкові та інші обряди, національний одяг і кухню, народну архітектуру, народні промисли і художні ремесла, традиційне і професійне декоративно-ужиткове мистецтво з усіма його матеріальними атрибутами. Таким чином, національна культура поєднує матеріальні і духовні надбання певної нації. Недаремно А.Канцедікас [9: 4] відзначав, що відокремлення інтелектуальної, художньої, релігійної та іншої діяльності від матеріального виробництва є абсолютно необґрунтованим стосовно національної культури, і прямим підтвердженням цього є утилітарно-естетичний характер традиційного декоративно-ужиткового мистецтва.

Сучасні типові навчальні плани основної та старшої шкіл у структурі 12-річної загальної освіти містять перелік навчальних предметів, метою яких є безпосереднє вивчення окремих сфер національної культури: українська мова і література, історія України, географія, образотворче і музичне мистецтво, художня культура, трудове навчання [12]. На жаль, лише література та історія України залишаються єдиними предметами, які опановують учні протягом усього періоду навчання в школі та в змісті яких висвітлюються окремі аспекти національної культури.

На першій погляд здається, що трудове навчання, в основі якого лежать практичні заняття з обробки найпоширеніших матеріалів – металу, деревини, волокнистих матеріалів і

харчових продуктів, за своєю культурологічною насиченістю не може жодною мірою сперечатися зі згаданими предметами. Насправді ж, цей навчальний предмет має величезні потенційні можливості культурно-мистецького розвитку та формування естетичних смаків школярів.

Перевага уроків трудового навчання перед іншими предметами полягає в тому, що вони передбачають теоретичне пізнання і практичне виконання робіт учнями в сфері матеріального виробництва. Зокрема, на заняттях у 5–9 класах школярі ознайомлюються з поширеними конструкційними матеріалами і сировиною, вивчають особливості проектування, технічного і художнього конструювання, техніку і технологічні процеси виготовлення виробів, навчаються раціональному веденню домашнього господарства та ін. На цій основі вони отримують уявлення про ресурсні, техніко-технологічні, економічні й організаційні особливості найважливіших галузей суспільного господарства, тобто пізнають матеріальну культуру сучасної цивілізації.

Крім того, при вивченні розділів програми “Техніка і технологічні процеси виготовлення виробів з конструкційних матеріалів” та “Раціональне ведення домашнього господарства” створюються умови для теоретичного і практичного ознайомлення дітей з досвідом традиційних трудових занять, зокрема художньою обробкою металів, деревини і текстильних матеріалів, культурою харчування українців, благоустроєм приміщень та територій [11].

Нарешті, програма з трудового навчання учнів 5-9 класів містить окремі розділи і теми, на основі яких можна організувати заняття дітей численними видами декоративно-ужиткового мистецтва, що ґрунтуються на місцевих народних традиціях.

Щоб визначити додаткові можливості, які створює трудове навчання, необхідно враховувати, що твори декоративно-ужиткового мистецтва призначені для практичного використання в побуті. Їх декоративність визначається формою, текстурою, матеріалом, з якого вони виготовлені, а також техніками художнього оздоблення (вишивання, розпис, різьблення, карбування тощо). Натомість початковим етапом практичної роботи є втілення задуму в матеріалі за допомогою формотворчих технік: ліплення, випилювання, вирізування, виточування, збивання, склеювання, ткання, в'язання, плетіння, розкроювання, зшивання тощо. А матеріально-технічні умови шкільних навчальних майстерень, теоретичні знання (з основ матеріалознавства, проектування і конструювання, техніки та технології) і практичні вміння (з виконання ескізів, креслень, володіння інструментами, правильного чергування технологічних операцій), що складають зміст трудового навчання, дозволяють учням проводити завершальні етапи декорування виробів.

Цей зв'язок трудового навчання з мистецьким розвитком школярів не є випадковим або штучним, він відображає об'єктивну взаємодію праці і мистецтва, на яку вказують усі дослідники історії культури [2; 6; 8; 10]. Десятки тисяч років тому людська культура зароджувалася саме на основі трудової діяльності й була нерозділеною. Мистецтво в ті часи не тільки не поділялося на види, а навіть не відокремалося від виробничої діяльності людини, було одним із її складових елементів, тісно перепліталася з віруваннями та обрядами. Праця відіграла головну роль у розвитку мистецтва, бо вона не лише розвивала органи чуття (зір, слух, тактильні рецептори), а й вдосконалювала можливості людського організму, сприяла його переходу на нові шаблі трудової майстерності. Взаємопідсилення і взаємопроникнення трудової і художньої діяльності відіграло важливу роль в історичному розвитку людини як біологічного виду і члена суспільства. Тому подібний симбіоз праці і мистецтва має високу результативність в процесі розвитку сучасної дитини.

Заслуговує на увагу ще один позитивний момент, який має місце за умови поєднання трудового навчання з декоративно-ужитковим мистецтвом. Заняття в шкільних гуртках і студіях художньо-естетичного напрямку відвідують лише діти, що мають помітно виражені здібності до цієї справи. Це значить, що здебільшого (за даними статистики – до 70%) учні позбавлені можливості систематично займатися художньо-трудою діяльністю. Дехто вважає, що для мистецтва це втрати невеликі: найталановитішим місць вистачає. Насправді

ж втрати величезні, бо естетичний потенціал значної частини дітей не знаходить своєї реалізації.

Свого часу рішуче виступив проти такого підходу до естетичного виховання Л.Виготський, відстоюючи право кожної дитини на творчість. Він писав: “Існує дуже поширена думка, що творчість є справою обраних і що тільки той, хто обдарований особливим талантом, повинен його розвивати в собі і може вважатися здатним до творчості. Це положення є хибним... Якщо розуміти творчість в її істинному психологічному розумінні, як творення нового, легко дійти висновку, що творчість є справою кожного більшою чи меншою мірою, вона ж є нормальним і постійним супутником дитячого розвитку... Основний закон дитячої творчості полягає в тому, що її цінність слід бачити не в результаті, не в продукті творчості, а в самому процесі. Важливо не те, що створюють діти, важливо те, що вони діють, творять, вправляються в творчій уяві та її втіленнях” [3: 32-33].

Організація занять декоративно-ужитковим мистецтвом на уроках трудового навчання багато в чому розв’язує цю проблему, адже вправлятися в декоруванні виробів на доступному для нього рівні може кожен учень. Оскільки на початку естетична складова виробу є тут похідною, тому діти почувають себе більш розкуто, легше переживають невдачі, що врешті-решт позитивно впливає на їхній творчий розвиток.

Взаємодія трудового навчання і декоративно-ужиткового мистецтва – не шлях з одностороннім рухом, бо у виграші залишається й сам навчальний предмет. Це проявляється: по-перше, завдяки урізноманітненню практичної діяльності школярів, забезпечується помітне розширення операційного складу їхніх трудових умінь, вдосконалюються психомоторні функції дитячого організму; по-друге, засвоєні учнями на таких заняттях принципи поєднання функціональних і декоративних якостей виробів переносяться на інші види діяльності; по-третє, заняття різними видами декоративно-ужиткового мистецтва з фізіологічної точки зору є доступним як для хлопчиків, так і для дівчаток, що знімає проблему з організації занять у малокомплектних школах; по-четверте, залучення школярів до національної культури, зокрема декоративно-ужиткового мистецтва підвищує статус трудового навчання як шкільного предмета, сприяє реалізації державної комплексної програми естетичного виховання учнівської молоді. Крім того, методично продуманий синтез красивого і корисного в художньо-трудої діяльності школярів позитивно впливає на їхню потребнісно-мотиваційну сферу, збуджує інтерес до національної культури, а звідси й до сумлінного вивчення інших навчальних предметів.

Висновки. Таким чином, можливості трудового навчання в залученні школярів до надбань національної культури є широкими і своєрідними, бо воно є тим рідкісним навчальним предметом, який перекидає місток між матеріальною і духовною культурою народу. Заняття різними видами декоративно-ужиткового мистецтва на уроках трудового навчання є органічною формою поєднання пізнавальної і продуктивної мистецької діяльності дітей, одним із шляхів формування в них естетичних смаків.

Підводячи підсумки, є всі підстави зробити висновок про те, що для всіх видів декоративно-ужиткового мистецтва характерними є яскраво виражені специфічні особливості, технологічні способи обробки, техніки декорування, а головною метою – мистецьке відображення історичної практики пізнання та освоєння навколишньої дійсності, суспільного ладу і побуту. Та все ж основною цінністю декоративно-ужиткового мистецтва ми вважаємо його вплив на мислення дитини як інструмент пізнавальної діяльності, на творчі здібності як головний засіб самореалізації особистості, на формування естетичних смаків як глибинної духовної якості, завдяки якій здійснюється емоційно-образне сприйняття навколишньої дійсності, її естетична оцінка та творче практичне перетворення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Наук.-метод. посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Блахут А. Роль естетического воспитания в развитии творческих способностей личности. – К.: Наукова думка, 1984. – 121 с.

3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк: Книга для учителя. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
4. Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики: Учебное пособие. – С-Пб: Изд-во СПбГУ, 1992. – 152 с.
5. Зеленцова А.С. Развитие личности школьника в учебном процессе. – М.: Педагогика, 1989. – 144 с.
6. Каган М.С. О прикладном искусстве. – Л.: Художник РСФСР, 1961. – 160 с.
7. Кан-Калик В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс: Обзорная информ. / В.А.Кан-Калик (подгот.); НИИ проблем высшей школы. Отдел науч. информ. – М., 1977. – 64 с.
8. Канцедикас А. Искусство и ремесло. К вопросу о природе народного искусства. – М.: Изобразительное искусство, 1977. – 120 с.
9. Петровский А.В. Личность, деятельность, коллектив. – М.: Политиздат, 1982. – 255 с.
10. Пономарьов А. П., Артюх Л.Ф., Косьміна Т. В. та ін. Українська минувшина: Ілюстрований етнографічний довідник. – К.: Либідь, 1994. – 256 с.
11. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Трудове навчання. 5-9 класи. – К.: Перун, 2006. – 312 с.
12. Типові навчальні плани для основної та старшої школи загальноосвітніх навчальних закладів у структурі 12-річної школи // Книга вчителя трудового навчання (обслуговуючі види праці): Довідково-методичне видання /Упоряд. Н.Б.Лосина, Б.М.Терещук. – Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2006. – С. 149-180.
13. Художественная культура и развитие личности: Проблемы долгосрочного планирования / Отв. ред. Ю.У.Фохт-Бабушкин. – М.: Наука, 1987. – 223 с.

УДК 37. 013. 73 (44)

Т.Г. Харченко

ФРАНЦУЗЬКА ФІЛОСОФІЯ ЕКЗИСТЕНЦІАЛІЗМУ ПРО ГУМАНІЗАЦІЮ ОСВІТИ

У статті висвітлено погляди французьких філософів-екзистенціалістів на розвиток особистості й місце людини в педагогічному процесі.

The article outlines the ideas of French existential philosophers about personality development and man's place in education process.

Актуальність даного дослідження зумовлена тим, що в сучасній вітчизняній системі освіти наявна зміна парадигм. У зв'язку з цим дуже своєчасним є вивчення зарубіжного педагогічного досвіду країн, де розвиток особистості давно став головним ресурсом суспільства й держави в цілому. А саме досвіду Франції, яка має сформовані традиції в галузі теорії та практики гуманізації освіти.

В останні десятиліття філософія освіти й виховання стала особливо актуальною. Філософи й педагоги в кожному епоху прагнуть з'ясувати, що ж означають поняття “виховувати”, “розвивати здібності” людини. Філософія екзистенціалізму лягла в основу численних напрямків сучасного виховання й освіти, оскільки червоною ниткою через усю її філософію проходить думка про те, що “виключно людина володіє існуванням і належить дати виявити кожній істоті всі її здібності” [9]. У цьому смислі екзистенціалізм проявляється як істинний гуманізм.

У ході аналізу літератури з проблеми дослідження з'ясувалося, що історико-педагогічні й історико-філософські праці, що спеціально розглядають особливості процесу гуманізації освіти у Франції ХХ століття, практично відсутні. Проблеми гуманістичного спрямування шкільної соціалізації у країнах Західної Європи, зокрема у Франції, висвітлено в роботах Н.Лавриченко. В історико-філософських публікаціях (Вдовіна І., Візгін В.,

Гайденко П., Ковалдо Г., Кузнецов В., Любутін К., Куцепал С., Табачковський В., Хамітов Н., Шалашенко Г.), безсумнівно, аналізуються проблеми, що цікаві з погляду педагогіки (проблема людини, теорія пізнання). Проте філософсько-педагогічні погляди французьких екзистенціалістів в них викладені описово, поверхово й стисло. Серед багатьох сучасних дослідників існує думка про те, що філософи-екзистенціалісти применшують значення виховання й освіти в процесі формування особистості. Вони дорікають філософії життя в роздуванні “суб’єктності” “Я” до немислимих меж за рахунок викрадення “суб’єктності” всього іншого; у пошуку немислимого “транс’єкта”, що не досягається словами; у формуванні “суб’єктності” людини без обмежень, що веде до виховання істоти без норм і правил. Усе це, на їхню думку, “суперечить як сутності будь-якого виховного впливу, так і принципам гуманізму, якому виховання покликане служити” [9]. Ми вважаємо, що подібна критика екзистенціальної концепції формування людини зовсім поверхнева й необґрунтована. У зв’язку з цим, автор статті ставить на меті з’ясувати погляди французьких філософів-екзистенціалістів на розвиток особистості й місце людини в педагогічному процесі.

У 30-х роках вплив зарубіжної філософії (“екзистенціалістське неогегельянство”, феноменологія та фрейдизм, що прийшли з Німеччини) у сполученні з певними літературними впливами зумовив ту форму, в якій у Франції почала розроблятися нова “філософія людини”, а саме: екзистенціалізм (від лат. *existentia* – існування). Провідними напрямками світської філософії стає атеїстичний екзистенціалізм (Жан Поль Сартр (J.-P. Sartre) (1905 – 1980); Альбер Камю (A. Camus) (1913 – 1960), Моріс Мерло-Понті (M. Merleau-Ponty) (1908 – 1961), Сімона де Бовуар (S. de Beauvoir), а релігійної – томізм (Жак Маритен (J. Maritain) (1882 – 1973), Габріель Марсель (G. Marcel) (1889 – 1973). Значним впливом користуються також персоналізм (Емманюель Муньє) (E. Mounier) (1905 – 1950), тейярдизм (П’єр Тейяр де Шарден) (P. Teilhard de Chardin) (1881– 1995).

“Під екзистенціалізмом ми розуміємо таке вчення, що уможливлює людське життя”, – говорить Ж.-П. Сартр [4]. У центрі уваги французьких філософів-екзистенціалістів знаходяться питання про людське існування, про місце й роль людини в суспільстві, про особисту відповідальність за вибір життєвих шляхів.

Прогрес людства французькі філософи-екзистенціалісти пов’язують з існуванням “цільного й самобутнього індивіда, упевненого у власних силах, і тим самим пізнаваного у своїй індивідуальності”. Французькі екзистенціалісти переконані в тому, що “особистість – це не дана Богом або природою якість, а завойоване людиною достоїнство”. Вони вважають, що її структура індивідуальна, одночасно **суб’єктивна й об’єктивна**. “Вона нам не дана повністю ні зсередини, ні ззовні; і тим більше один раз на все життя”. Вона є “творчим синтезом, головна відмітна риса якого – перебороти свій нинішній стан”. Своє ж головне завдання філософія екзистенціалізму бачить у тому, щоб досягти природу цього синтезу й “подолання себе собою” [9].

Якщо ми згадаємо філософсько-педагогічні концепції епохи Відродження, Просвітництва, утопічного соціалізму тощо, то побачимо, що французькі мислителі вирішального значення у формуванні особистості надавали вихованню й розглядали його як цілеспрямований, спеціально організований і свідомо здійснюваний процес. Філософи-екзистенціалісти, у свою чергу, називали подібне виховання “догматичним, традиційним, категоричним і ретрансльованим” [9]. Б. Шарбоно, видатний французький педагог ХХ століття, критикуючи систему освіти, зазначав: “Про існуюче виховання можна сказати, що воно в найширшому значенні є “спокушанням безневинних”: воно не знає, що таке особистість дитини, і нав’язує їй кодекс поведінки дорослої людини, соціальну нерівність, створену дорослими, придушує формування характеру й усвідомлення свого покликання авторитетом формального знання” [7]. Виховання треба реформувати шляхом відновлення цілісності індивідуальної й соціальної людини, – переконаний Е. Муньє [11].

Представники філософії існування шукали відповідь на питання, у чому полягає мета виховання й від кого залежить виховання дитини та формування людини. Виходячи з

постулату про те, що існування передує сутності, вони говорили, що “людина спочатку існує, зустрічається, з’являється у світі, і тільки потім вона визначається” [4]. У зв’язку з цим, екзистенціалісти були в пошуках таких шляхів формування особистості, які б “підтримували індивіда в його становленні, змушували б його йти шляхом своєї долі, завжди бути готовим заново розпочати свій шлях” [9]. Мета ж виховання, на їх думку, “полягає не в тому, щоб зробити особистість, а в тому, щоб пробудити її, оскільки за визначенням, особистість – це покликання, і її не можна створити шляхом дресирування” [11].

Отже, справжнє гуманне виховання не може мати за мету зліпити дитину за мірками конформізму, що панує в родині, державі, соціальному оточенні, або обмежитися пристосуванням її до тої функції, яку їй необхідно буде виконувати, ставши дорослою. Екзистенціалістський гуманізм імпліцитно веде до прояву людиною постійного зусилля, що спирається на екзистенціальну мораль, згідно з якою суб’єкт формується з життя. Подібне зусилля вони називають “наполегливим створенням себе собою” [9: 75]. Засуджуючи своїх попередників за природний, соціальний або науковий детермінізм у формуванні індивіда, вони по-своєму вирішували проблему ролі й місця людини як у житті, так і в педагогічному процесі. У зв’язку з цим, розглянемо більш докладно, що нового привнесла французька філософія екзистенціалізму в осмислення проблеми формування людини, чим зумовлена його “суб’єктність” і “об’єктність” у педагогічному процесі.

Що ж собою являє “суб’єктність” людини відповідно до філософії екзистенціалізму? Основний її принцип, згідно з Ж.-П. Сартром, полягає в тому, що “оскільки людина уявляє себе вже після того, як починає існувати, і проявляє волю вже після того, як починає існувати й після цього пориву до існування, то вона є лише те, що сама із себе робить” [4]. Людина, на думку П. Тейяра де Шардена, – це “не статичний центр світу, як він довго вважав, а вісь і вершина еволюції, що набагато краще” [5: 19].

Ми вже згадували про те, що екзистенціалізм нерідко дорікають за звеличування “суб’єктності “Я” до немислимих розмірів. Але це не так. Концепцію “суб’єктності” людини у філософії екзистенціалізму можна уявити у вигляді таких основних положень. Слово “суб’єктивізм” має два значення, – пояснює Ж.-П. Сартр. Суб’єктивізм означає, з одного боку, що індивідуальний суб’єкт сам себе вибирає, а з іншого – що людина не може вийти за межі “людської суб’єктивності”. Саме друге значення і є глибокий смисл екзистенціалізму, – стверджує Сартр. Кожний з нас, вибираючи себе, вибирає всіх людей. При цьому відкривається цілий світ, який ми називаємо інтерсуб’єктивністю. У цьому світі людина вирішує, чим є вона, і чим є інші [4].

Учитуючись у твори французького екзистенціаліста М. Мерло-Понті, усе чіткіше усвідомлюєш, що відносини людини й світу в його концепції нерозривно пов’язані із взаєминами людини й людини. “Світ, – писав учений, – не вичерпується тим, що він існує фізично, “у-собі”, “сам-по-собі”; світ, що сприймається, дійсно існує, якщо він сприймається “іншими”; “у-собі” може з’явитися тільки після того, як з’явився “інший” [1: 235]. А під справжнім гуманізмом французький філософ розуміє ставлення однієї людини до іншої й творення спільної загальної для всіх людей історії.

Серед звинувачень, що висувуються французьким екзистенціалістам, чітко звучить і те, що їх філософія закликає людину поринути у квієтизм відчаю. На що Сартр відповідає, що навчання, яке він викладає, прямо протилежне квієтизму, оскільки воно стверджує, що реальність – у дії. Воно навіть іде далі й заявляє, що людина є не що інше, як проект самої себе. Людина існує лише настільки, наскільки себе здійснює. Вона являє собою, отже, не що інше, як сукупність своїх вчинків, не що інше, як власне життя [4].

У свою чергу екзистенціалісти критикують класичну філософію, яка, віддаючи перевагу розуму у формуванні особистості, недооцінювала значення дії. “Ми – не глядачі світу й тим більше буття, – говорить Г. Марсель, – ми – його учасники. А якщо це так, то потрібно вийти за межі горизонту об’єктивності, у який включені й наука, і вся на ній заснована філософія, і перейти до нового горизонту й нової мови” [2]. “Сучасна ж філософія

зближує розум і дію, відкриваючи дію в розумі й розум, або більш точно, духовність, у дії” [9].

Таким чином, ми бачимо, що згідно з філософією екзистенціалізму, “суб’єктність” людини обумовлена природною необхідністю діяти, що “вимагає від особистості подолання себе, бажання рахуватися у своїх учинках з іншими, штовхає його постійно до нових ідеалів, до виконання людської долі, і робить головним чинником індивідуального формування” [9].

Говорячи про об’єктивний характер формування людської особистості, ми погоджуємося з Г. Марселем, який вважає, що на відміну від “світу об’єктивності” у сфері “існування зникає межа між суб’єктом та об’єктом” [2]. Ж.-П. Сартр заявляє: “Наша теорія – єдина теорія, що надає людині гідність, єдина теорія, що не робить з неї об’єкт” [4]. У зв’язку з цим, досить цікавими є міркування Е. Мунье, який, виключаючи будь-який детермінізм, називає рух персоналізації “розривом з монотонною фатальністю, що панує в матерії” [11]. “Особистість – це не об’єкт, нехай навіть найдосконаліший, який, як і всякі інші, ми пізнавали б ззовні. Особистість – єдина реальність, яку ми пізнаємо й одночасно створюємо зсередини. З’являючись усюди, вона ніде не дана заздалегідь” [11].

Представник французького екзистенціального неотомізму Ж. Маритен, визнаючи, що джерелом людської цінності є прагнення до Бога, стверджував, що в “самій природі людини міститься “божественний закон”, що Людина володіє свободою волі, і тому її життя не має провіденціального сценарію, а є лише його начерком” [3: 485].

Насправді, якщо існування передує сутності, то посиленням на раз назавжди дану людську природу нічого не можна пояснити. “Внутрішні ресурси особистості не визначені заздалегідь: те, що вона виражає, не вичерпує її, те, що зумовлює, не поневолює”, – говорить Е. Мунье [11: 107]. Він наполегливо підкреслює думку про те, що особистість не може задовольнитися тим, що підкорена природі, у якій народилася, тим, що лише відчуває її вплив. Вона звертається до природи, щоб крок за кроком перетворювати її та пристосовувати до своїх потреб [11: 127]. Отже, “немає ніякої природи людини, як немає й Бога, який би її задумав”, – стверджують французькі екзистенціалісти. Інакше кажучи, немає детермінізму, “людина вільна, людина – це свобода” [4]. Таким чином, вона, не маючи ніякої підтримки й допомоги, “засуджена” щоразу винаходити з себе людину [4].

Однак, якщо неможливо знайти універсальну сутність, яка була б людською природою, то все ж існує “якась спільність умов людського існування” [4]. Не випадково французькі мислителі ХХ століття частіше говорили про умови людського існування, ніж про людську природу. Під ними вони розуміють, з більшою або меншою мірою ясності, “сукупність апріорних меж, які окреслюють фундаментальну ситуацію людини в універсумі” [4]. Як пояснення Ж.-П. Сартр зазначає: історичні ситуації змінюються: людина може народитися рабом у язичницькому суспільстві, феодалним сеньйором або пролетарем. Не змінюється лише необхідність для неї бути у світі, бути в ньому за роботою, бути в ньому серед інших і бути в ньому смертною [4]. Отже, згідно з французькою філософією екзистенціалізму, “об’єктність” людини обумовлена не природною організацією, а спільністю умов людського існування.

Розвиток особистості, на думку французьких екзистенціалістів, є наслідком еволюції її динамічного мислення, яке, у свою чергу, “формується реальністю”. З одного боку, індивідуальні особливості людини описані ними як результат її інтелектуальних і розумових здібностей. “Наш характер, – пише Л. Брюншвіг, – залежить від напруги, що визначається поєднанням розумових здібностей” [6]. Тоді він є раціональним поєднанням складових його елементів, відповідностей і сполучень, схвалень і протиріч. У такому випадку “уявлення про розум є невіддільним від уявлення про людину”, – констатує А. Лаланд [8].

Однак, з іншого боку, у цій концепції Л. Брюншвіга й А. Лаланда, наприклад, природа розуму відрізняється від класичних доктрин. На їх думку, саме вона “покликана адаптувати істоту до умов фізичного й соціального життя через пошук істинної правди” [6: 8]. Природа мислення – напруга розуму, що здійснюється для того, щоб пристосуватися до зовнішнього світу завдяки концептуальній структурі безкінечно створюваної й відтворюваної по мірі

складностей і прогресу. При такому становищі речей розум, безумовно, піддається перманентному впливу. У результаті чого він набуває “індивідуальної гнучкості, ніжних подиву здібностей адаптації до обставин, до прояву невичерпної винахідливості” [12]. До того ж, вважає М. Мерло-Понті, “рефлексія захоплює саме себе й переміщується в невразливу суб’єктивність, по цей бік буття й часу” [10].

Свою думку про те, що центральним феноменом прояву внутрішньої активності людини є рефлексія, П. Тейяр де Шарден обґрунтовує таким чином. З точки зору, якої ми дотримуємося, – говорить він, – рефлексія – це здатність свідомості “зосередитися на самій собі й оволодіти самою собою як предметом думки”, “здатність уже не просто пізнавати, а пізнавати саму себе; не просто знати, а знати, що знаєш”. Людина, охоплюючи своїм рефлексуючим розумом не тільки себе, але й усю навколишню її Природу стає осередком Всесвіту, що приступив за її допомогою до самопізнання й тим самим до самопізнання самої себе [5]. Як наслідок, істота, яка рефлектує, через зосередження на самій собі раптово стає здатною розвиватися в новій сфері. Насправді ж, на думку філософа, це виникнення нового світу. Абстракція, логіка, обдуманий вибір і винахідливість, математика, мистецтво, розраховане сприйняття простору й тривалості, тривоги й мріяння кохання... Уся ця діяльність внутрішнього життя не що інше, як збудження знову утвореного центру, що запалюється в самому собі, – переконаний П. Тейяр де Шарден. “Будучи такими, які рефлектують, ми не тільки відрізняємося від тварини, але ми інші порівняно з нею. Ми не просто зміна ступеня, а зміна природи, як результат зміни стану” [3: 732].

Ці міркування впритул підводять до думки про те, що розвиток людини зумовлений природою її розуму, яка, у свою чергу, є результатом роботи осягнення складових частин знання й особистості.

Надзвичайно цікавим є те, що філософи-екзистенціалісти виходили із заперечення одночасно абсолютного розуму класичної філософії й абсолютного об’єкта традиційних емпіриків. Оскільки, на їхню думку, “непорушного” існування ніколи немає, воно постійно розвивається й еволюціонує. Адже існування передує сутності, відповідно, буття існує перш, ніж його можна визначити яким-небудь поняттям. Істина сама є суб’єктивною, вона також перебуває в процесі становлення, як і істота, яка її пізнає. Філософи-екзистенціалісти наполягають “не тільки на їх безкінечному прогресі, але також і на їх тісній однодумності, подвійному становленні раціональності й об’єктивності” [6]. У зв’язку з цим, екзистенціалісти дорікали сучасним вихователям у тому, що насправді ті зайняті лише теперішнім моментом, обмежуючись, таким чином, вузькими й штучними часовими межами.

Вищенаведене дає підстави дійти висновку: “об’єктність” людини в педагогічному процесі зумовлена її інтелектуальними розумовими здібностями й соціумом, що постійно розвивається. Людина постійно випробовує на собі зміни навколишньої соціальної дійсності, як наслідок, вона повинна постійно адаптуватися до змін.

Цілком очевидно, що французька філософія екзистенціалізму, в остаточному підсумку, актуалізує проблему створення себе міркуванням і дією. Розглянемо, який же вплив ці положення зробили на виховання людини ХХ століття.

З одного боку, розвиток мислення як способу адаптації людини до зовнішнього світу виражається в методах загального виховання й навчання як відкритим проявом розумових здібностей, так і чітко окресленими позиціями. Міркування французької філософії екзистенціалізму про природу й роль розуму кардинально змінили парадигму освіти у Франції у ХХ столітті. Догматичне виховання, що носило вербальний характер, де думка, правило, закон, принципи були спочатку вивчені й потім неухильно застосовані, надмірна довіра “речам”, так зване “реалістичне” виховання були замінені концепцією гуманізації освіти, де на перше місце виходила особистість того, кого навчають, його інтереси та індивідуальні здібності. Убогість виховного догматизму, що походить від традиційної філософії, також як філософії, центрованої виключно на знаннях речей і світу, що виходять від емпіризму й позитивізму, призвели до подолання авторитаризму й інтуїтивних прийомів у педагогічному процесі.

На зміну їм прийшло використання активних методів навчання й виховання, головний і загальний хід яких – виклик живого міркування того, хто навчається, реальними проблемами. Ідеться саме про те, щоб “упровадити” знання в індивідуальне цілісне сприйняття людини для того, щоб воно завершилося й оформилося в її свідомості. Відкриваючи світ і речі, які його становлять, першорядним завданням людини є досягти його феномени в цей момент, у їхньому індивідуальному призначенні, а не проводити назад нові об’єкти до понять уже відомих, як це роблять ідеалізм або реалізм. Це дозволяє стверджувати, що для філософії екзистенціалізму знання – творення, постійний пошук, реалізація проекту. Як бачимо, видатні французькі педагоги того часу формулювали принципи цього оновлення системи навчання з точки зору філософії екзистенціалізму, заснованої на розумі.

Ці принципи вказують також на цінність досвіду як у загальній підготовці, так і в професійній; досвіду, що веде до індивідуального міркування та значною мірою до відтворення й індивідуального перетворення самого суб’єкта, ніж до набуття знань. Цей процес свідчить про те, що “діяльність розуму можлива не в результаті послідовного поєднання численних розрізнених частин абсолютного знання й відштовхування від уже сформульованої думки, а в результаті своєрідного органічного розвитку” [13]. Досвід спрямовує розум і мислення, їх підтримує в істині, відвертає від “видатного стійкого знання, яке не вміє нічого відтворювати”, сприяє адаптації до світу, залучаючи при цьому всі особисті ресурси суб’єкта педагогічного процесу [13].

Прагнучи, насамперед, “спровокувати” розум явищами зовнішнього світу, спонукати мислення до розумової діяльності, той, кого навчають, розглядає подібну розумову діяльність як необхідність глибокого міркування над даними реального життя. Важливим є те, що саме ця реальність буде проблемою для суб’єкта, який навчається. А те занепокоєння, що спонукує виявити цю розумову напругу з метою здобути перемогу над собою, – більш, ніж просте засвоєння знань; воно веде до тренування розуму, згодом – до *культури* професійної придатності [9].

Завдяки прямому розумінню реальності й сприйняттю того, що ця реальність означає, виховний вплив екзистенціалізму ставить за мету зараз глибоке знання людиною речей і самої себе. Очевидно, що сучасні методи наголошують на волі, що викликає дію, і духовності, яку вона таїть у собі, оскільки екзистенціалісти впевнені в тому, що ніяка поведінка не може бути адекватною лише в результаті агітації, адже подолання себе здійснюється дією.

Так що спрямованість роботи в глибокодумність, антиінтелектуалізм якої часто очевидний, виключає апріорі готові ідеали; рекомендує кожному суб’єкту дослідження дією, тобто дійові ставлення “Я” до світу й особливо до іншого, з метою особистого пізнання й самоствердження. Під цим французька освіта й виховання ХХ століття мала на увазі свободу індивідуальної поведінки, на відміну від традиційних директив, що захищають, які не в змозі були “підготувати автономію своєю гетерономією” [9].

Отже, ми бачимо, що французькі філософи-екзистенціалісти, закликаючи до духовних особливостей і якостей дії, спонукуючи роботу розуму, трансформовану у творче зусилля з метою збагатити індивіда в процесі його адаптації до світу, зробили надзвичайно важливий крок в осмисленні проблеми формування активного суб’єкта в педагогічному процесі. Відповідно до їх філософсько-педагогічної концепції, виховувати – це означає повернути істоту до первісної реальності. Для того, щоб вона змогла “розправити плечі” в цій ситуації у своїй поведінці, своїй внутрішній діяльності, своєму відкритті світу; це підвести суб’єкта до того, щоб “узяти на себе в братній боротьбі, яким буде смисл правди, що добувається, ризик спілкування людини з людиною” [9].

Як бачимо, згадувані нами філософи зробили надзвичайно важливий крок в осмисленні основ формування повноцінного суб’єкта суспільства, який вільний від сліпого поклоніння авторитетам і який покладає всю відповідальність на себе. Відповідно до філософії екзистенціалізму, гуманізація освіти – процес, направлений на формування

цілісної, гармонійно розвинутої особистості. Людина ХХ ст. одночасно є суб'єктом і об'єктом педагогічного процесу. Як об'єкт педагогічного процесу вона являє собою індивідуальність, якій допомагають розвиватися й перетворюватися, а як суб'єкт є особистістю, яка розвивається, прагне до творчого самопрояву, задоволення своїх потреб, інтересів і прагнень, здатна до активного засвоєння педагогічних впливів або опору їм. Дійсно, перед нами вже інший об'єкт виховання, захищений від сваволі вчителя, єдиного раніше суб'єкта педагогічного процесу.

Звичайно, у межах однієї статті важко простежити, як історично змінювалися філософсько-педагогічні погляди французьких учених на проблему людини в педагогічному процесі. Тому перспективи подальшої розробки вбачаємо у вивченні ідей гуманізму в філософсько-педагогічних концепціях французького постмодернізму.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вдовина И.С. Судьба человека – жить совместно с другими людьми // Мерло-Понти М.В защита философии / Пер. с франц. и послесл. И.С. Вдовиной – М.: Изд-во гуманитарной лит., 1996. – С. 234 – 247.
2. Визгин В. Философия надежды Габриэля Марселя // Габриэль Марсель. Опыт конкретной философии / Пер. с фр. В. Большакова, В. Визгина. – М.: Республика, 2004. – С. 199 – 211.
3. Любутин К.Н., Саранчин Ю.К. История западноевропейской философии. – М.: Академ. проспект, 2005. – 800 с.
4. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм. – Сумерки богов / Сост. и общ. ред. А.А. Яковлева: Перевод. – М.: Политиздат, 1989. – 398 с.
5. Тейяр де Шарден П. Феномен человека – М.: Устойчивый мир, 2001. – 232 с.
6. Brunshvigg L. De la connaissance de soi. – P.U.F., 1931.
7. Charbonneau B. La fabrication des bons élèves. – Esprit, 1937.
8. Lalande A. La raison et les normes. – Hachette, 1948.
9. Leif F. Inspirations et tendances nouvelles de l'éducation. – Delagrave, 1967. – 120 p.
10. Merleau-Ponty M. Phénoménologie de la perception. – Paris: Gallimard, 1945, 344 p.
11. Mounier E. Le personalisme. – Presses Universitaires de France, 1949. – 207 p.
12. Roustan. La raison et la vie. – P.U.F., 1948.
13. Wallon H. Origine du caractere. – P.U.F., 1957.

УДК 37.048.4

М.О. Ховрич

ПРОФОРІЄНТАЦІЯ ЯК СКЛАДОВА ЧАСТИНА СИСТЕМИ ОСВІТИ

У статті розглянуто місце професійної орієнтації в загальній системі підготовки спеціалістів. Проаналізовано завдання та функції державної служби зайнятості в аспекті профорієнтації шкільної молоді. Проаналізовано Положення про організацію професійної орієнтації населення та визначено причини недостатньої реалізації його на практиці.

In clause the place of professional orientation in general system of preparation of the experts is considered. Is analysed tasks and functions of a state service of employment rather of professional orientation of school youth. The Rule about organization of professional orientation of the population is analysed and the reasons of insufficient realization it in practice are determined.

Професійна орієнтація, як соціальне явище тісно пов'язана з розвитком суспільства. Вона з'явилась в Радянському Союзі на початку ХХ століття, в основному, як психотехніка. В середині 30-х років у силу різних як об'єктивних, так і суб'єктивних причин вона була практично нівельована. Найбільша увага суспільства до профорієнтації була звернута у 80-х роках минулого століття. Саме в цей час професійна орієнтація розглядається як багатоаспектна, систематична діяльність педколективів шкіл, сім'ї, виробничих та медичних

колективів, суспільства, метою якої є професійне самовизначення особистості відповідно до її професійних інтересів, здібностей, схильностей, психофізіологічних даних та соціально-економічних потреб суспільства.

Професійна орієнтація – проблема багатоаспектна. Більшість дослідників (Йовайша Л.О., Назимов І.Н., Симоненко В.Д., Тхоржевський Д.О., Федоришин Б.О. та ін.) в профорієнтації вбачають соціально-економічний, психолого-педагогічний та медико-фізіологічний аспекти.

Соціально-економічний аспект розглядає профорієнтацію на основі рівня науково-технічного розвитку господарства, соціальної, демографічної структури суспільства, наявності, структури, розподілу по галузях та перспектив розвитку трудових ресурсів.

Психолого-педагогічний аспект полягає в плануванні, організації та проведенні заходів, які дозволяють виявити та розвинути професійні інтереси, схильності відповідно з психофізіологічними даними особистості, формуванні розумних потреб та суспільно значимих мотивів вибору професії; розробці та використанні методів та методик професійної діагностики.

Медико-фізіологічний аспект полягає в розробці та застосуванні науково обґрунтованих критеріїв професійного вибору особистості відповідно з її фізичним станом, а також в підготовці спеціалістів до лікарської консультації.

Саме в 80-х роках у школах та професійних навчальних закладах були створені кабінети професійної орієнтації. Практично у всіх обласних центрах були створені центри та бюро профорієнтації молоді. По суті, це були спеціалізовані міжгалузеві науково-методичні центри, які управлялися й фінансувалися Міністерством освіти й Міністерством праці. Основним їх завданням було надання послуг молоді з обґрунтованого (як з боку особистості, так і держави) вибору професії. Дані центри об'єднували для розв'язання однієї задачі висококваліфікованих спеціалістів різних напрямків: соціологів, економістів, психологів, педагогів і т.п. Тобто вирішення будь-якої тактичної задачі профорієнтації відбувалось комплексно, системно.

Після розпаду Радянського Союзу в усіх незалежних державах, у тому числі і в Україні, в силу певних соціально-економічних процесів проблема профорієнтації молоді стала ігноруватися. З переходом України на ринкову економіку з'явилося досить нове явище: безробіття. З метою надання Конституційних гарантій своїм громадянам у сфері освіти й працевлаштування постановою Кабінету Міністрів України від 24 червня 1991 р. № 47 була створена державна служба зайнятості. Проаналізуємо завдання та функції даної структури відносно надання населенню, а в першу чергу молоді, профорієнтаційних послуг.

Основними її завданнями були визначені наступні [2]:

- 1) розробка та здійснення заходів щодо реалізації державної політики зайнятості, які забезпечують зайнятість працездатного населення та матеріальну допомогу громадянам у разі безробіття;
- 2) систематичне вивчення процесів, що відбуваються на ринку праці, у сфері професійної зайнятості та професійного навчання і розробка на цій основі необхідних прогнозів для регулювання ринку праці та зайнятості робочої сили;
- 3) раціональне й ефективне використання державного фонду сприяння зайнятості населення;
- 4) контроль за дотриманням законодавства про зайнятість підприємствами, установами і організаціями всіх форм власності.

Державна служба зайнятості відповідно до покладених на неї завдань виконує наступні функції:

а) інформує населення про стан ринку праці, наявність вільних робочих місць і вакантних посад на підприємствах, в державних установах і організаціях, про послуги, що надаються службою зайнятості;

б) консулює громадян з питань одержання роботи, в тому числі в інших населених пунктах держави, умов і оплати праці;

в) інформує та консультує власників підприємств, установ і організацій щодо наявності незайнятої робочої сили на відповідній території, можливості забезпечення нею підприємств, установ і організацій, включаючи проведення переселення громадян і членів їх сімей з інших регіонів держави;

г) веде облік громадян, які звертаються з питань працевлаштування, вільних робочих місць і вакантних посад, створює автоматизовані банки даних про потребу підприємств, установ і організацій у кадрах;

г) здійснює добір і направлення на підприємства, в установи і організації всіх форм власності, працівників потрібних професій (спеціальностей) і кваліфікації; веде первинний облік працевлаштування громадян, а також громадян, направлених на професійну підготовку, підвищення кваліфікації та перепідготовку і оплачувані громадські роботи;

д) сприяє створенню додаткових робочих місць на підприємствах, в установах і організаціях для використання праці громадян, які потребують соціального захисту;

е) розробляє прогнози щодо структури робочих місць, потреби підприємств, установ і організацій у працівниках за їх професійним складом та визначає на цій основі обсяги і напрями професійної підготовки, підвищення кваліфікації та перепідготовки вивільнюваних працівників та незайнятого населення;

е) здійснює заходи щодо професійної підготовки, підвищення кваліфікації та перепідготовки вивільнюваних працівників і безробітних з метою підвищення їх конкурентної спроможності на ринку праці як у навчальних закладах системи служби зайнятості, так і в інших навчальних закладах з урахуванням індивідуальних здібностей та інтересів громадян;

ж) бере участь у підготовці та реалізації державних і територіальних програм зайнятості, заходів щодо запобігання безробіттю;

з) вносить до місцевих державних адміністрацій пропозиції про бронювання на підприємствах, в установах і організаціях до 5% загальної кількості робочих місць;

и) бере участь в організації оплачуваних громадських робіт для забезпечення тимчасової зайнятості населення, передусім для осіб, зареєстрованих як безробітні, на підприємствах, в установах і організаціях комунальної власності та за договорами на інших підприємствах, в установах і організаціях;

і) подає допомогу бажаним влаштуватися на роботу громадянам;

к) реєструє безробітних, забезпечує їх працевлаштування, в тому числі за бажанням направляє безробітних на сезонні та оплачувані громадські роботи, виплачує допомогу по безробіттю;

л) виплачує матеріальну допомогу громадянам, які за направленням служби зайнятості проходять професійну підготовку, підвищення кваліфікації та перепідготовку;

м) готує пропозиції щодо визначення територій пріоритетного розвитку, де збільшення кількості робочих місць заохочується державою;

н) інформує населення про наявність навчальних закладів, центрів, курсів, технічних шкіл, комбінатів, пунктів підготовки та перепідготовки кадрів, про строки навчання;

о) проводить роботу з питань організації професійної діяльності громадян України за кордоном;

п) видає суб'єктам підприємницької діяльності ліцензії на посередництво у працевлаштуванні за кордоном;

р) видає дозволи на працевлаштування іноземцям та особам без громадянства, які прибули в Україну на визначений термін;

с) здійснює контроль за дотриманням підприємствами, установами і організаціями усіх форм власності, законодавства про зайнятість населення. Вживає заходів до запобігання незаконному використанню робочої сили;

т) розробляє статистичну звітність про стан ринку праці, попит і пропонування на робочу силу, іншу звітність про зайнятість населення, забезпечує її достовірність та своєчасне подання;

у) веде облік та складає звіти про витрачання коштів державного фонду сприяння зайнятості населення.

Проаналізувавши завдання та функції, можна дійти висновку, що державна служба зайнятості в основному займається реєстрацією безробітних, виплатою допомог по безробіттю, професійною підготовкою, підвищенням кваліфікації та перепідготовкою вивільнюваних працівників і незайнятого населення та їх працевлаштуванням відповідно до наявних вакансій. На таку думку нашою є також інформація державної служби зайнятості про заходи соціального захисту незайнятого населення у 2007 році.

За інформацією державної служби зайнятості [1], протягом року 2419,7 тис. громадян, не зайнятих трудовою діяльністю, отримали комплекс різноманітних послуг та матеріальне забезпечення; серед них 54,0% – жінки, 45,6% – молодь віком до 35 років. Із 2207,6 тис. вакансій, заявлених від 254,3 тис. роботодавців, вдалося укомплектувати 45,4%. Кількість актуальних вакансій станом на 1 січня 2008 року становила 169,7 тис., у тому числі 96,9 тис. – для робітників; 49,6 тис. – для службовців; 23,2 тис. – для осіб, які не мають професії. На одне вільне робоче місце для робітників претендувало 3 особи, службовців 4 особи, а для тих, що не мали спеціальної професійної підготовки – 7 осіб.

Аналіз вище викладеного показує, що ми не знайдемо навіть терміну “професійна орієнтація”. Однак слід зазначити, що деякі функції профорієнтаційної роботи (інформує населення про стан ринку праці, консультує громадян з питань одержання роботи, здійснює добір і направлення на підприємства і т.п.) державна служба зайнятості виконує, але тільки відносно дорослого населення.

Ми провели аналіз інформації державної служби зайнятості з двох позицій: вік людей, що звернулись до служби зайнятості та професійний склад вакансій. Неважко побачити, що молодь складає 45,6%, а вакансії робочих професій 57%. Ці цифри вказують на те, що цілеспрямована, системна профорієнтаційна робота як на регіональному, так і на державному рівні серед молоді шкільного віку не проводиться. Іншими словами – профорієнтація шкільної молоді не є завданням державної служби зайнятості.

Слід зазначити, що в червні 1995 р. було затверджено Положення про організацію професійної орієнтації населення [3]. Цей документ включає такі розділи: загальні положення; завдання та функції системи професійної орієнтації населення; управління системою професійної орієнтації населення; організація професійної орієнтації населення; кадри для професійної орієнтації населення; фінансування професійної орієнтації населення. Навіть аналіз тільки назв розділів свідчить про те, що Положення передбачає серйозну систематичну, а не епізодичну роботу на рівні школи, професійних навчальних закладів, підприємств і т.д. Проаналізуємо, як в дійсності реалізується Положення.

Почнемо зі школи. Аналіз літературних джерел та власні дослідження свідчать, що серед учнів 9 та 11 класів тільки 60-70% визначились (у першому наближенні) з професією. Але з тих, що визначились тільки близько 40% володіють інформацією про психофізіологічні особливості вибраної професії, умови праці, навчальні заклади та умови вступу до них. Основним критерієм вибору є престиж професії на даний час. Це професії юридичного та економічного напрямку, які потребують підготовки у ВНЗ. Робітничі професії у виборі учнів практично відсутні. Хоча, як свідчить статистика та бесіди з керівниками підприємств, саме вони є вакантними. Крім того, для випускників 2008 року виникла ще одна досить серйозна проблема: у зв'язку із введенням незалежного державного тестування їм необхідно заздалегідь вибрати не тільки професію, навчальний заклад, спеціальність, а й чітко знати умови прийому, щоб правильно вибрати предмети тестування. Зробити це досить складно, з двох причин: 1) учню самотійно досить складно знайти цю інформацію; 2) у школі відсутні спеціалісти, які б допомогли дитині. І головна, на наш погляд саме друга. У Положенні про організацію професійної орієнтації населення визначено, що на рівні школи профорієнтацією повинні займатись вчителі-предметники, класні керівники, майстри виробничого навчання, практичні психологи, керівники гуртків, бібліотекарі, методичні працівники тощо. Тобто профорієнтаційною роботою зі школярами повинні займатись в процесі вивчення

навчальних предметів, гурткової роботи, спортивних секцій і т.п. Відповідно про систематичну чітко сплановану та організовану роботу говорити досить складно. Чому так? На наш погляд, існують певні об'єктивні причини. По-перше, у вчителів-предметників, класних керівників, керівників гуртків досить багато обов'язків пов'язаних із навчально-виховним процесом взагалі, профорієнтаційна робота не є для них визначальною: кожен займається тільки опосередковано в силу своїх умінь і досвіду. По-друге, практичні психологи, які є лише у великих школах, мають тільки формальні обов'язки займатися профорієнтацією. По-третє, практичні психологи не забезпечені необхідними засобами, методиками, інформаційними матеріалами (спеціальними комп'ютерними програмами, психологічними тестами, довідниками по навчальних закладах, інформацією про робочі місця, літературою, відеофільмами і т.п.), а також сучасними методиками організації та проведення даної роботи. Профорієнтація в сучасних школах тримається на ентузіазмі вчителів, завучів та директорів. Як результат – ніхто цілеспрямовано, систематично не готує молодь до обґрунтованого вибору майбутньої професії.

Профорієнтаційна робота вищих навчальних закладів та ПТУ зведена, в основному, до реклами навчального закладу та спеціальностей з однією метою: забезпечити набір на спеціальності. Як результат, значна частина випускників працює не за спеціальністю або на посадах, які не потребують вищої освіти. Так, значна частина продавців-консультантів у сучасних супермаркетах педагоги та інженери. Виникає просте запитання: чи необхідно для цього державі п'ять років витратити кошти на навчання спеціаліста такої кваліфікації?

Таким чином, професійна орієнтація в тому вигляді, як вона спроектована у Положенні на практиці виявилась не реалізованою. На наш погляд, причиною такого стану є дві об'єктивні реалії:

- 1) відсутність на рівні області, міста, району міжвідомчої організаційної структури, яка б безпосередньо займалась організацією та проведенням профорієнтаційної роботи в певному адміністративному районі. Організаційна форма може бути різною: самостійний центр профорієнтації, відділ або бюро при державній службі зайнятості і т.п.
- 2) відсутність кваліфікованих методистів з профорієнтації. У 80-х роках підготовку спеціалістів такої кваліфікації проводили педагогічні інститути. Однак це потребує досить багато часу (хоча і рівень кваліфікації високий), тому як вихід можна задіяти систему перепідготовки педагогічних кадрів.

Звичайно, це потребує певних матеріальних витрат, але в результаті цілеспрямованої профорієнтаційної роботи значно скоротиться кількість професійно невизначеної шкільної молоді, а також випускників вузів, які, закінчивши один навчальний заклад, одразу йдуть на перепідготовку до іншого або працюють на посадах, які не потребують такого рівня підготовки, а відповідно – кошти держави на п'ять років навчання витрачено даремно.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Державна служба зайнятості інформує про заходи соціального захисту незайнятого населення у 2007 році. Сайт <http://www.dcz.gov.ua/control/uk/publish>.
2. Урядовий портал: Положення про державну службу зайнятості. Сайт <http://nau.kiev.ua/nau10/ukr>.
3. Урядовий портал: Положення про організацію професійної орієнтації населення. Сайт <http://www.kmu.gov.ua/control/publish>.

Розділ 4

Теорія і методика професійної освіти

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН НА МІЖПРЕДМЕТНІЙ ОСНОВІ

У статті розкриваються потенційні можливості циклів навчальних дисциплін вищої школи у формуванні екологічної культури студентської молоді на основі міжпредметних зв'язків.

The potential abilities of disciplines' cycles of higher education in forming ecological culture of student youth on bases of intersubject connections are shown in the article.

Соціально-економічна й екологічна ситуація, що має місце в Україні, вимагає вдосконалення механізму формування екологічної культури молоді на засадах духовних основ суспільства, базових загальнолюдських і національних морально-етичних ціннісних імперативів. Це потребує розширення діапазону дії моральних чинників, більш ефективного використання потенційних можливостей існуючих соціальних інститутів, і зокрема вищих технічних навчальних закладів. Відчувається необхідність пошуку таких форм співвідношення у ієрархії цінностей, які забезпечують високий рівень розвитку й оптимального поєднання особистісно й суспільно значущих ціннісних орієнтацій студентської молоді, орієнтований на гармонізацію відносин у системі “людина – природа”.

Формування екологічної культури безпосередньо пов'язане з організацією навчального процесу і насамперед змістовою його складовою, забезпечення інтегрованої побудови змісту навчальних предметів, основи якої закладені в працях видатних педагогів (Я.Коменський, Й.Г. Герbart, І.Песталоцці, К.Ушинський), сучасних дидактів (В.Бондар [5], Е.Гірусов [6], І.Зверев [8], С.Дерябо [7], В.Ігнатова [9] та ін.). Як засвідчують результати дослідження, побудова процесу формування екологічної культури у системі професійної підготовки фахівців вимагає створення педагогічно доцільних виховних екологічних ситуацій на міжпредметній основі, у процесі перебігу яких діяльність майбутнього фахівця набуває рис навчальної і професійної спрямованості [6: 43]. Поєднання окремо взятих понять, фактів, ідей, які представляють елементи змісту окремих дисциплін, увійшовши до складу іншої навчальної дисципліни, трансформуються у нову системну якість і відповідають завданням майбутньої, у нашому випадку природоохоронної діяльності. Це безпосередньо залежить від повноти охоплення компонентів нової цілісності стрижневим системоутворюючим фактором, від того, настільки ефективно здійснюється процес інтеграції [10: 102].

Метою статті є розкриття можливостей навчальних дисциплін вищої школи у формуванні екологічної культури студентів вищої школи на основі міжпредметних зв'язків.

Оскільки екологічний компонент є складником професійної підготовки фахівців, збалансованість всіх видів навчально-виховної діяльності, де “наскрізною лінією” є формування екологічної культури студентів, майбутній фахівець мусить не тільки оволодіти знаннями й виробити екологічне мислення й навички природоохоронної роботи, але й підготувати себе морально до неї. Сам процес формування означеної якості передбачає інтеграцію різних видів цілеспрямованого педагогічного впливу на особистість студента (блоки фундаментальних, соціально-економічних дисциплін, різновиди практик, науково-дослідна та виховна робота, самоосвіта). Але провідна роль в екологічному вихованні студентської молоді належить опануванню циклів навчальних дисциплін.

Специфіка підготовки фахівців вимагає дотримання цілеспрямованого зв'язку між навчальними дисциплінами, що забезпечує кінцеві результати їхньої підготовки. Йдеться не про звичайне їх поєднання, а комплексний підхід до побудови змісту дисциплін. Більше того, приведення змісту навчання й виховання відповідно до сучасних вимог передбачає

реалізацію принципу інтеграції, суть якого полягає в об'єднанні наукових теорій, а також скоординованої спільної роботи викладацького складу й студентів. Інтеграція змісту навчальних предметів здійснюється насамперед шляхом реалізації міжпредметних зв'язків. Це забезпечує свідоме осмислення логіко-структурних особливостей навчального матеріалу, дає можливість виявляти змістові та операційні зв'язки між фактами, поняттями, явищами і закономірностями навколишньої діяльності. Міжпредметний характер дозволяє враховувати дидактичні й методичні особливості викладання теми програмового матеріалу, визначати їх місце в логічній структурі дисциплін, бачити основне і другорядне в ході засвоєння навчальних курсів.

У процесі формування екологічної культури панівною ідеєю є розуміння того, що явища об'єктивного світу не існують ізольовано. Закони природничого і соціального розвитку знаходяться в тісному взаємозв'язку і взаємозалежності. Ефективність здійснення екологічного виховання забезпечується насиченістю змісту навчання екологічною інформацією, координаційною діяльністю викладацького складу, створенням виховних проблемних ситуацій, розв'язання яких вимагає використання знань із різних галузей наук та узгодженість методів і засобів комплексного застосування розрізнених знань у практичній діяльності.

Використання потенційних виховних можливостей навчальних дисциплін у формуванні екологічної культури студентів вищої школи вимагає системного підходу до організації цього процесу. Дані експериментального дослідження показують, що фундаментом оволодіння основ розглядуваного особистісного новоутворення є дисципліни методологічного блоку. Вони слугують підґрунтям оволодіння студентами основами наукового світогляду, знаннями з теорії пізнання, особливостями психіки людини, системою потреб і ціннісних орієнтацій людей, ознайомлення з витоками національної та зарубіжної культури, етичними нормами поведінки. Зокрема, курси “Філософія” і “Логіка” дають розуміння зв'язків між явищами та процесами об'єктивної дійсності, засвоєння діалектичного підходу до вивчення природи та суспільних явищ.

Особливе місце в системі екологічного виховання займає розділ “Соціальна філософія”, який забезпечує розуміння поняття культури, умов розвитку особистості, її свободи, відповідальності за збереження життя в різних його формах прояву, сприяє свідомому вмінню застосовувати одержані знання в розв'язанні професійних завдань при розробці природоохоронних проєктів, організації міжлюдських відносин, науковому аналізі соціально значущих проблем і процесів, фактів і суспільних явищ.

Стосовно нашого дослідження актуальним є знаходження точок перетину філософії та педагогіки. Так, процес екологічного виховання вимагає поєднання індуктивних та дедуктивних підходів, за допомогою яких узагальнюються емпіричні дані й формулюються логічні причинно-наслідкові зв'язки. Вивчення екологічних процесів, ситуацій, явищ, проникнення в їх природу з одного боку, і моделювання педагогічних виховних ситуацій, проєктування, прогнозування виховних заходів і їх результатів з іншого, – означає аналітико-синтетичний спосіб формування необхідно значущих якостей особистості.

Екологічне виховання нами розглядається як складовий компонент системи відповідних соціальних цінностей і норм поведінки. Останнє передбачає осмислення й адаптацію тенденцій розвитку сучасних економічних і соціальних взаємин, їх розуміння й урахування в ході підготовки спеціаліста. Цьому сприяє опанування курсу “Соціологія”. Виходячи з поняття суспільства як високоорганізованої системи з її окремими компонентами, соціологія включає й сферу виховання. Розглядаючи виховання як один із шляхів включення людини в соціокультурний простір, структура соціологічного відображення дійсності охоплює соціологію культури, освіти й виховання, соціологію студентства, екологічну соціологію та інші її види.

Багатогранність навчально-виховних завдань, що вирішується вищою школою, детермінує потребу у використанні статистичних методів дослідження, що забезпечують вивчення “кількісної сторони суспільних явищ у нерозривному зв'язку з їх якісним змістом”

[4]. Наприклад, для оцінки екологічної вихованості можна використовувати моделювання проблемних ситуацій, тестування, спостереження. Для дослідження природних і соціальних явищ, умов і факторів, що їх породили, широко застосовуються анкетування, інтерв'ю, опитування та експертизи, які також є основними методами соціології. Одержані рекомендації можуть використовуватись у прийнятті важливих природоохоронних рішень, де відправним імперативом має бути принцип “не нашкодь”.

Формування екологічної культури студентів вимагає врахування вікової психології молодшої людини, а виховні заходи мають носити рекомендаційний характер з обов'язковим урахуванням індивідуальних особливостей студентів. Сприяє цьому опанування основ соціальної й педагогічної психології, предмет яких пов'язаний із комплексом суб'єктивних особистісних новоутворень: психічні якості й стани (емоції, здібності, мотивація, темперамент, характер, воля), пізнавальні процеси (відчуття, сприймання, увага, пам'ять, фантазія, уява, мислення, мова), які лежать в основі життєдіяльності людини [1; 2; 3; 11]. Вони є основою, на якій розвивається потреба в самовихованні, котре спрямоване не тільки на подолання своїх недоліків і розвиток позитивних якостей характеру, а й формування себе як особистості.

Що стосується безпосередньо екологічного виховання, то це чітко проявляється в мотивації вчинків, системі свідомої й імпульсивної поведінки, навичках природозберігаючої діяльності й мисленні. Ефективними показниками рівня сформованості його екологічної культури є позитивні або негативні зрушення в психіці, мисленні й поведінці студента.

Важливе місце в системі формування екологічної культури студента займає “Культурологія”, що передбачає ознайомлення з основами й виявами, розкриває можливості людини як творця культури, знайомить з її особливостями на різних історичних етапах розвитку цивілізації. У контексті дослідницьких завдань змістове наповнення курсу безпосередньо перегукується з розвитком ціннісних орієнтацій майбутнього спеціаліста, його моральних якостей і моральної культури в цілому. Як наголошує О.Бойко, “культура є індикатором суспільного розвитку (відображає стан морального здоров'я суспільства, рівень економічних і політичних свобод, характеризує його духовний потенціал); вона активно впливає на духовну архітектуру громадянської думки, активізує або гальмує суспільні процеси в різних сферах життя, намагаючись забезпечити гармонію при переході до нових орієнтирів, пріоритетів, шкали цінностей; виконує роль інтегратора суспільних сил [4: 604, 605].

Отже, культурологічні засади, трансформуючись в екологічне сприйняття, екологічне мислення й екологічну діяльність, є однією з провідних методологічних передумов професійного становлення майбутнього спеціаліста. Через категоріальний апарат культури здійснюється “універсальне ставлення людини до світу, через котре людина створює світ і саму себе” [12].

До провідного системоутворюючого курсу вищої школи в плані формування екологічної культури відносяться “Основи екології”. Він включає інформацію про роль екології в збереженні, відновлюванні навколишнього середовища й застереженні негативних наслідків втручання людини в природу, розкриває значення екології для оцінки наслідків професійної діяльності й прийняття оптимальних рішень в умовах екологічної кризи. Курсом передбачено ознайомлення з процесами глобального колообігу речовин у природі, ефекту “самоочищення”, розкриття екосистеми (типи, їх склад і збалансованість) та біосфери (структура, функціональна цілісність і забезпеченість її стійкості, антропогенний вплив на природу). Значне місце відведено екологічним принципам раціонального природокористування, оцінці прямих і непрямих впливів різних видів забруднювачів на організм людини, а також проблемам екологічного захисту навколишнього середовища.

На жаль, як засвідчує аналіз відповідних програм, їхній зміст переважно спрямований на забезпечення знанневого екологічного тезауруса студентів і не носить необхідного активного виховного навантаження. Більше того, ознайомлення з роботою вищих навчальних закладів дає підстави стверджувати, що використання виховних можливостей

означених та інших навчальних дисциплін природничої, методологічної, професійної та практичної підготовки не створює єдиного інформаційно-педагогічного простору для формування екологічної культури випускників.

Звичайно, у змісті дисциплін вищої школи знайшов відображення науковий підхід до вивчення об'єктів, предметів, процесів і явищ навколишнього середовища й суспільства. Але існуючий предметний принцип побудови знань не дозволяє повністю реалізувати системний підхід у навчанні, не "розмиваючи" межі існуючих навчальних предметів. Тому ефективність формування екологічної культури майбутніх фахівців в єдиному режимі функціонування ВНЗ забезпечується насамперед узгодженістю навчальних планів і програм, відображення сутнісних зв'язків у підручниках та навчальних посібниках.

Реалізація міжпредметного підходу як обов'язкової вимоги до побудови змісту й організації навчально-виховного процесу має забезпечити формування системи знань на основі розвитку провідних загальнонаукових ідей і понять (освітня функція); формування світогляду, діалектико-матеріалістичних поглядів, професійно-педагогічних знань і вмій (виховна функція); координацію в роботі викладачів-предметників на основі єдиних педагогічних вимог і однозначного трактування загальнонаукових та спеціальних понять, узгодженості в проведенні навчально-виховного процесу (організаційна функція). Міжпредметність у цілому сприяє ефективній дії всього комплексу принципів навчання, оскільки вона слугує створенню дидактичних основ для планомірного здійснення навчально-виховного процесу.

У процесі засвоєння студентами комплексу навчальних дисциплін у системі оволодіння професійними знаннями й уміннями їм прищеплюються норми екологічної культури поведінки й життєдіяльності. З цією метою використовуються можливості всієї палітри навчальних предметів та інших видів виховного педагогічного впливу, засоби активізації природоохоронної діяльності, здійснюється коригування поведінки, що сприяє збереженню природного середовища. Увага концентрується на розвитку правильних уявлень про стан природного середовища, дотриманні класичної схеми перебігу виховного процесу – засвоєння системи екологічних знань, формування ціннісного екологічного ставлення до природи на основі сформованих мотивів і переконань, готовності до майбутньої природоохоронної діяльності.

Таким чином, екологічна культура є складним багатofакторним особистісним новоутворенням, формування якого вимагає цілісного підходу до реалізації виховних завдань, інтерпретації понять і даних різних джерел через звернення до педагогічної психології, використання філософських категорій, соціологічних термінів і дефініцій. У поєднанні зі знаннями з інших дисциплін на засадах інтеграції та міжпредметних зв'язків вони складають основу для розв'язання ключових виховних проблем вищої школи. Формування екологічної культури студентів мусить проходити однією з наскрізних ліній через усі підструктурні навчально-виховні блоки ВНЗ, що передбачає їх інтегративність. Зміст підготовки випускника ВНЗ у контексті сьогодення бачиться як комплексна програма, що синтезує всі дисципліни і, звичайно, відбиває сучасний рівень кожної конкретної науки.

У *перспективі* передбачається розробка обґрунтування структурно-функціонального модуля формування екологічної культури студентів вищих навчальних закладів гуманітарного профілю, а також визначення організаційно-педагогічних умов її функціонування в режимі вищої школи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. – 336 с.
2. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. – М.: Мысль, 1976. – 160 с.
3. Божович Л.И. Этапы формирования личности а онтогенезе // Вопросы психологии. – 1979. – № 4. – С. 23-24.
4. Бойко О.Д. Історія України: посібник. – К.: Академвидав, 2003. – 656 с.
5. Бондар В.І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів. – К.: Вересень, 1996. – 129 с.
6. Гирусов Э.В., Широкова И.Ю. Экология и культура. – М.: Знание, 1989. – 64 с.

7. Дерябо С.Д. Параметры субъективного отношения к природе как критерий эффективности экологического воспитания // Мир психологии. – 1998. – № 2 (14). – С. 109-121.
8. Зверев И.Д. Экогласность и образование // Советская педагогика. – 1991. – № 1. – С. 9-12.
9. Игнатова В.А. Интегрированные учебные курсы как средство формирования экологической культуры учащихся: Дис. ... д-ра пед. наук. – Тюмень, 1999. – 388 с.
10. Кузнецова Т.В. Формирование экологической культуры учащихся средних школ на современном этапе (дидактический аспект): Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1998. – 159 с.
11. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
12. Пустовіт Г.П. Філософсько-культурологічний аспект в екологічній освіті // Шлях освіти. – 2002. – № 3. – С. 2-7.

УДК 378.147

О.І. Гедвілло, В.С. Блах

ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ІНЖЕНЕРНО-ТЕХНОЛОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ДО НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Статтю присвячено висвітленню проблем підготовки студентів до науково-дослідної діяльності. У ній проаналізовано зміст програм дисциплін “Основи наукових досліджень” та “Технологія науково-педагогічних досліджень”; визначено шляхи удосконалення організації науково-дослідної роботи студентів.

The article is dedicated to the problems of students training for scientific research activity. The article analyses the contents of such academic disciplines as “Scientific Research Fundamentals” and “Pedagogical Scientific Research Technology”; and it outlines the ways of improving students’ scientific research work organization.

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується інноваційними процесами в усіх сферах життя. Масштабність соціальних завдань передбачає інтеграцію науки і виробництва, зростання творчої активності та компетентності фахівців, ефективно запровадження новітніх технологій. Професійна компетентність молодих фахівців повинна включати вміння орієнтуватися в різних напрямках наукової інформації, запроваджувати творчий підхід до розв’язання нестандартних завдань, здатність до самопізнання і саморозвитку. Тому перед вищими закладами освіти поставлено завдання формування науково-дослідницьких умінь, як важливого напрямку підготовки творчої особистості. Отже, організація науково-дослідної діяльності студентів (НДДС) вищих навчальних закладів України є вельми актуальною.

Проблемам підготовки майбутніх учителів до науково-дослідної, творчо-пошукової роботи присвячено багато наукових праць. Зокрема науково-дослідну роботу студентів досліджували Л.Авдєєва, В.Андрєєв, В.Борисов, П.Дмитренко, В.Загвязинський, І.Іваненко, І.Каташинська, Г.Кіт, Л.Коржова, Т.Мишковська, О.Приходько, В.Сидоренко, В.Сластьонін, Д.Цхакай, С.Шацький та ін.

Метою нашої статті є вивчення проблем підготовки студентів інженерно-технологічних факультетів до науково-дослідної діяльності в контексті Болонських вимог.

Для НДДС вищих закладів освіти характерною ознакою є єдність цілей і напрямів навчальної, наукової та виховної роботи, тісна взаємодія всіх форм і методів наукової роботи студентів, що реалізуються в навчальному процесі та у позанавчальний час. Це забезпечує їхню участь у науковій діяльності протягом усього періоду навчання, тісно пов’язану як із науково-дослідною діяльністю, що проводиться підрозділами ВНЗ, так і з громадською діяльністю.

Як показують дослідження провідних учених, реалізована в комплексі науково-дослідна діяльність студентів забезпечує вирішення таких основних завдань:

1. Формування наукового світогляду, оволодіння методологією і методами наукового дослідження.
2. Надання допомоги студентам у прискореному оволодінні спеціальністю, досягненні високого професіоналізму.
3. Розвиток творчого мислення та індивідуальних здібностей студентів у вирішенні практичних завдань.
4. Прищеплення студентам навичок самостійної науково-дослідницької діяльності.
5. Розвиток ініціативи, здатності застосовувати теоретичні завдання у своїй практичній роботі, залучення найздібніших студентів до розв'язання наукових проблем, що мають суттєве значення для науки і практики.
6. Необхідність постійного оновлення і вдосконалення своїх знань.
7. Розширення теоретичного кругозору і наукової ерудиції майбутнього фахівця.
8. Створення та розвиток наукових шкіл, творчих колективів, виховання у стінах вищого навчального закладу резерву вчених, дослідників, викладачів.

Після розглядання ролі та змісту науково-дослідної діяльності студентів у процесі їх навчання у вищому закладі освіти, зробимо аналіз стану цього найважливішого компонента підготовки висококваліфікованих спеціалістів на інженерно-технологічному факультеті Херсонського державного університету.

Як відомо, поняття “науково-дослідна діяльність студентів” включає в себе два взаємопов'язаних елементи:

- навчання студентів елементам дослідницької діяльності, організації та методики наукової творчості;
- безпосередньо наукові дослідження, що здійснюються студентами під керівництвом викладачів.

Зупинимося більш детально на першій частині, тобто навчанні студентів елементам дослідницької діяльності. Цілком зрозуміло, що навчання студентів буде більш ефективним, якщо їх теоретичні знання будуть закріплені практикою, тобто вони зможуть набути певні уміння, і в якійсь мірі навички. Причому дуже важливо побудувати навчальний процес таким чином, щоб студенти осмислено засвоїли матеріал, що вивчається. А для цього необхідно, щоб вони мали достатньо широкі і глибокі знання з дисциплін психолого-педагогічного і технічного циклів. Тільки тоді студент реально зможе проводити ті чи інші дослідження.

Під час розробки змісту практичних занять можна спиратися на основні вимоги, що подаються до умінь, у тому числі і майбутніх магістрів. Наведемо орієнтовний перелік цих вимог.

Магістр повинен уміти:

1. Формувати мету і завдання дослідження;
2. Складати план дослідження;
3. Здійснювати бібліографічний пошук із застосуванням сучасних інформаційних технологій;
4. Використовувати сучасні методи наукового дослідження, модифікувати наявні та розробляти нові методи, виходячи із завдань конкретного дослідження;
5. Обробляти отримані данні, аналізувати і систематизувати їх на базі відомих літературних джерел;
6. Оформлювати результати досліджень відповідно до сучасних вимог у вигляді звітів, рефератів, статей.

Проаналізуємо, як організовано навчання магістрантів на інженерно-технологічному факультеті за цим напрямом, чи створено необхідні умови студентам для творчого пошуку і чи відкритий їм шлях до науки. Так, зараз у навчальний план факультету включено дисципліну “Основи наукових досліджень”. Але вона вивчається студентами на 2 курсі в обсязі 18 аудиторних годин. При цьому значна кількість студентів ще не готова до проведення наукових досліджень, адже багато дисциплін ними ще не опановані. А на практичні заняття відведено усього 4 години. Які ж наукові дослідження можуть провести

непідготовлені до цього студенти? І якщо на лекціях їх можна ознайомити із загальними відомостями щодо ролі науки у сучасному суспільстві, історії її становлення й розвитку, організаційними основами, методами наукового пізнання, інформаційним забезпеченням, то на практичних заняттях за 4 години реально провести будь-які ефективні дослідження неможливо. У той же час програма дисципліни “Основи наукових досліджень” (автори В.Сидоренко, П.Дмитренко), що рекомендована Міністерством освіти і науки України для педагогічних спеціальностей вищих закладів освіти [2], передбачає на її вивчення 54 години аудиторних занять (24 год. лекцій, 30 год. семінарських занять), тобто у 3 рази більше.

Розроблений і запроваджений у навчальний процес інженерно-технологічного факультету план підготовки магістрів включає і таку дисципліну як “Технологія науково-педагогічних досліджень”. На її вивчення на стаціонарному відділенні відведено 52 години аудиторних занять, у тому числі 34 години лекцій та 18 годин практичних занять. Під час складання програми дисципліни необхідно враховувати, що на другому курсі студенти вивчали дисципліну “Основи наукових досліджень”. Отже, розділи дисципліни “Технологія науково-педагогічних досліджень” не повинні дублювати її. Розглянемо більш детально зміст програми “Основи наукових досліджень”, затвердженої Міністерством освіти і науки України. В пояснювальній записці до цієї програми вказано, що “кожний студент повинен оволодіти методами наукового пізнання, одержати навички, потрібні для орієнтації у бурхливому потоці наукової інформації” [2]. І що “заохочення студентів до наукових досліджень, оволодіння ними навичками наукової діяльності повинні розглядатись як важлива умова якісної професійної підготовки педагогічних кадрів для навчально-виховних закладів країни” [2].

Навчальна програма курсу “Основи наукових досліджень” спрямована на вивчення студентами основних положень та відомостей про роль і місце науки у розвитку суспільства, про закономірності розвитку науки, про організацію та шляхи забезпечення наукових досліджень в державі. Особливо виділено розгляд питань організації, постановки, проведення і узагальнення результатів дослідження у формі, доступній для студентів будь-якої педагогічної спеціальності.

Програма включає наступні сім тем:

1. Наука – продуктивна сила розвитку суспільства (2 год.).
2. Організаційні основи наукових досліджень (4 год.).
3. Історія становлення і розвитку науки (8 год.).
4. Методологічні основи наукового пізнання (10 год.).
5. Інформаційне забезпечення наукових досліджень (8 год.).
6. Організація та проведення наукового дослідження (8 год.).
7. Обробка та оформлення результатів дослідження (14 год.).

Аналізуючи програму курсу “Основи наукових досліджень” з точки зору ефективності її застосування в навчальному процесі підготовки вчителів трудового навчання на другому курсі в обсязі 18 аудиторних годин (14 годин лекцій та 4 години практичних занять), можна вказати ряд міркувань.

1. Не можна вважати оптимальним вивчення цієї дисципліни на другому курсі, коли студенти ще не вивчали або не закінчили вивчення таких дисциплін як “Психологія”, “Педагогіка”, “Філософія”, “Теорія і методика трудового навчання” тощо. Будь-яка з названих вище тем курсу “Основи наукових досліджень” має безпосередній вихід на перераховані дисципліни навчального плану. І, отже, студенти повинні мати певні знання основ цих дисциплін, перш ніж проводити відповідні наукові дослідження, пов’язані з цими курсами.

2. Ефективність підготовки студентів до проведення наукових досліджень перш за все залежить від набуття ними практичних умінь і навичок. А які уміння і навички зможе набути студент за чотири години практичних занять? Це зробити не можливо!

Слід також відмітити, що проведення, як вказано у програмі “Основи наукових досліджень”, семінарських занять не дозволяє набути студентам необхідних вмінь і навичок

у виконанні наукових досліджень. Отже, як відомо, семінарське заняття – форма навчального заняття, що передбачає організацію викладачем дискусії навколо попередньо визначених тем, до яких студенти готують тези виступів у формі рефератів, доповідей, спецпитань тощо.

У той час практичне заняття – форма навчального заняття, що передбачає організацію викладачам детального розгляду студентами окремих теоретичних положень навчальної дисципліни та формування вмінь і навичок їх практичного застосування шляхом індивідуального виконання студентом відповідних завдань.

3. Проведення студентами науково-дослідної роботи з педагогіки, психології, методики викладання й деяких інших других дисциплін буде більш ефективним, якщо вони знаходяться в школі або інших навчальних закладах, де проходять педагогічну практику. Дослідження того чи іншого явища, процесу, закономірностей проведення педагогічного експерименту тощо неможливо без безпосередньої участі в цьому. А педагогічна практика, як відомо, проводиться на старших курсах.

4. Названа програма містить тільки перелічені теоретичні відомості, що повинен вивчити студент. Однак, хоч і вказується в ній, що вона включає й семінарські заняття, будь-яких рекомендацій щодо їх проведення немає. Але є такі практичні роботи, що обов'язково необхідно провести разом зі студентами.

У програмі також вказано, що “теми семінарських занять кожний викладач визначає самостійно залежно з урахуванням змісту відповідної теми та його власного розуміння конкретних задач щодо засвоєння студентами змісту цієї теми” [2]. Тут, на наш погляд, необхідно включити до програми семінарських занять конкретні рекомендації.

Все вищезазначене дає підстави викладачам, що викладають у магістрів дисципліну “Технологія науково-педагогічних досліджень” під час складання її програми врахувати названі недоліки.

Звичайно на першому місці стоятиме питання щодо зміни навчального плану з метою перенесення занять з другого курсу на четвертий або п'ятий курс та збільшення кількості практичних занять.

Крім цього необхідно дещо розширити зміст лекційного матеріалу, орієнтуючись на теми, що включені до дисципліни “Основи наукових досліджень”. До числа таких тем і питань можна віднести: “Науково-дослідна діяльність студентів”, “Психологія і технологія наукової творчості”, “Аналіз стану досліджуваного питання”, “Накопичення й фіксація фактів науки і досвіду”, “Аналіз базових понять в педагогічному дослідженні”, “Спостереження як метод педагогічних досліджень”, “Педагогічний досвід. Методи його вивчення та узагальнення”, “Педагогічний експеримент”, “Моделювання в педагогічному дослідженні”, “Опитувальні методи в педагогічному дослідженні”, “Впровадження результатів педагогічних досліджень в практику”, “Робота над публікаціями, рефератами й доповідями”.

Виходячи з того, що якість підготовки магістра оцінюється, як правило, по його випускній роботі та її захисту, можна стверджувати про необхідність підготовки студента до цього. Розглядаючи зміст магістерських випускних робіт, що були виконані у деяких педагогічних вузах, можна зробити висновок про те, що магістри мають великі утруднення в їх написанні й оформленні. Нижче перераховані найпоширеніші й типові помилки, що роблять студенти під час виконання магістерських випускних робіт.

1. Зміст роботи не відповідає плану роботи або не розкриває тему повністю чи в її основній частині.
2. Сформульовані розділи не відбивають реальну проблемну ситуацію, стан об'єкту.
3. Мета дослідження не пов'язана з проблемою, сформульована абстрактно і не відбиває специфіки об'єкта і предмета дослідження.
4. Не зроблено глибокого и всебічного аналізу сучасних офіційних і нормативних документів, нової спеціальної літератури з теми дослідження.
5. Аналітичний огляд вітчизняних і зарубіжних публікацій з теми роботи має форму анотованого списку і не відображає рівня досліджуваності проблеми.

6. Не розкрито зміст та організацію особистого експериментального дослідження (його суть, тривалість, місце проведення, кількість обстежуваних, їхні характеристики), поверхово висвітлено стан практики.
7. Кінцевий результат не відповідає меті дослідження, висновки не відповідають поставленим завданням.
8. Висновки до розділів мають характер констатації і є самоочевидним твердженням, які не потребують доказу.
9. Метою дослідження є не кінцевий науковий результат, а процес.
10. У роботі вирішуються лише практичні завдання, а теоретичних немає.

Вказаним вище помилкам можна запобігти, якщо організувати практичні заняття таким чином, щоб майбутній магістр набув під керівництвом викладача практичних умінь і навичок з написання і оформлення своєї випускної роботи. З цією метою доцільно провести ряд відповідних практичних занять. До них можна віднести, наприклад, такі: “Аналіз автореферату дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук”, “Планування змісту методичної частини випускної роботи”, “Розробка плану автореферату з теми випускної роботи”, “Розробка програми педагогічного дослідження”, “Розробка плану експериментального дослідження” тощо. І як показує наш досвід, виконання студентами-магістрантами перелічених вище практичних робіт з теми своєї випускної роботи значно знижує кількість помилок, що припускаються та підвищує якість виконання і подальшого публічного захисту магістерських робіт.

Крім цього, виходячи з вимог, що подаються до умінь майбутніх магістрів, можна додатково скласти орієнтовний перелік практичних робіт, що доцільно запропонувати для виконання студентам. З цією метою необхідно заздалегідь ознайомити їх з переліком актуальних тем, що потребують дослідження і вироблення відповідних рекомендацій щодо вдосконалення навчально-виховного процесу.

Вибравши самостійно ту чи іншу тему для дослідження, студент на практичних заняттях повинен перш за все сформулювати мету і завдання дослідження, скласти його план.

Підтверджуючи це, можна додати, що під час дослідження науково-дослідної діяльності студентів магістратури С.Вітвицька робить висновок: у теперішній час в практиці вищих педагогічних навчальних закладів широко використовується завдання студентам магістратури для самостійної роботи, що передбачають в тому числі:

- анотування статей, книг або їх окремих глав, що тісно пов'язані з досліджуваною темою;
- написання рефератів і доповідей за визначеними викладачем темами;
- різноманітні групові завдання, що передбачають розглядання або підготовку проблемних ситуацій та ін. [1].

Як вже відмічалось, особливо сприятливі умови проведення студентами наукових досліджень створюються під час проходження ними педагогічної практики. Причому тематика цих досліджень може бути напряму пов'язана з виконанням ними випускної роботи. Цілком зрозуміло, що студент до цього повинен бути підготовлений. Він заздалегідь повинен бути ознайомлений з темою дослідження, її актуальністю. Далі він повинен розробити програму дослідження, визначити проблему, мету, завдання дослідження, методи їх вирішення, а також основні шляхи і форми впровадження в практику очікуваних результатів. Особливу увагу необхідно звернути на планування педагогічного експерименту. Слід враховувати, що важливим є знання методики підготовки і проведення експерименту, коли описується весь процес проведення експерименту: послідовність вимірів, і спостережень, докладність опису кожної операції з огляду на обрані засоби для проведення експерименту, вибір методів контролю за якістю операцій, що в сукупності забезпечує надійність і точність. Необхідно бути впевненим у тому, що обрана методика відповідає сучасному рівню науки та умовам, в яких виконується дослідження, і в тому, що вона практично може застосовуватися.

Розглядаючи організацію і зміст наукових досліджень студентів інженерно-технологічного факультету під час проходження ними педагогічної практики, ми вважаємо, що цей напрям можна багато в чому удосконалити. На наш погляд, кожна випускаюча кафедра повинна розробити тематику найбільш актуальних тем, за якими необхідно провести дослідження й надати можливість студентам вільно їх обирати. Необхідно також розробити методичні рекомендації для студентів щодо проведення наукових досліджень під час проходження педагогічної практики.

На наш погляд, надання студентам можливості самостійно обирати собі керівника випускної роботи не завжди сприяє удосконаленню розвитку науково-дослідної роботи. І, перш за все, це стосується проведення наукових досліджень магістрантами. За цим підбором і затвердженням науковими керівниками викладачів необхідно надавати велику увагу і враховувати їх досвід у проведенні педагогічних досліджень. У зв'язку з цим доцільно ознайомитися, а може й перейняти досвід роботи деяких педагогічних університетів, у яких виділяється певна кількість навчальних годин на проведення висококваліфікованими фахівцями консультацій для студентів щодо проведення ними наукових досліджень під час виконання випускних робіт.

У той же час необхідно пам'ятати, що магістерська підготовка – це по суті перший серйозний крок студента до науково-дослідної і науково-педагогічної діяльності, що логічно завершується вступом до аспірантури і підготовкою кандидатської дисертації. Магістерська випускна робота не може розглядатися як науковий твір вищого гатунку, оскільки ступінь магістра – це не вчений, а лише академічний ступінь, який підтверджує освітньо-професійний рівень випускника вищої школи і свідчить про наявність у нього знань, умінь і навичок, притаманних науковому працівникові-початківцю.

На відміну від дисертацій на здобуття наукового ступеня кандидата і доктора наук, що є науково-дослідницькими працями, магістерська випускна робота як самостійне наукове дослідження кваліфікується як навчально-дослідницька праця, в основу якої покладено моделювання більш-менш відомих рішень. Її тематика та науковий рівень мають відповідати освітньо-професійній програмі навчання. Виконання зазначеної роботи повинне не стільки вирішувати наукові проблеми, скільки засвідчити, що її автор здатний належним чином вести науковий пошук, розпізнавати професійні проблеми, знати загальні методи і прийоми їх вирішення.

Отже, очевидно, щоб забезпечити ефективну підготовку студентів інженерно-технологічних факультетів до науково-дослідної діяльності, необхідно ширше запроваджувати особистісно орієнтоване навчання, посилити використання інноваційних освітніх технологій.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми й потребує подальшого вивчення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Методичний посібник для студентів магістратури. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.
2. Програми вищих педагогічних закладів освіти: Основи наукових досліджень / Укл. В.К.Сидоренко, П.В.Дмитренко. – К., 2000. – 15 с.
3. Сидоренко В.К., Дмитренко П.В. Основи наукових досліджень. Навчальний посібник для вищих педагогічних закладів освіти. – К.: РННЦ “ДНІТ”, 2000. – 260 с.

ГОТОВНІСТЬ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ В ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРІ КРИМУ

У статті розглядається проблема готовності вихователів, що працюють в дошкільних навчальних закладах Криму, до професійної діяльності в специфічних умовах полікультурності; наводяться дані опитування вихователів та пропозиції щодо удосконалення їхньої підготовки у вищих навчальних закладах.

The article considers the problem of the readiness of educators who are working in preschool learning institutions of Crimea to the professional work in the specific conditions of multicultural society. The results of educators quiz and suggestions on improvement of their level of preparation in the higher institutions are given as well.

Перетворення, що відбуваються в системі освіти Україні у зв'язку з поступовим рухом до європейського освітнього простору, сьогодні переважно зосереджені на вищій школі. Обговорюються і впроваджуються європейські стандарти освіти, технології організації навчального процесу, єдині зразки документів про освіту, освітньо-кваліфікаційні рівні підготовки фахівців та багато інших змістових і організаційних аспектів. Усі ці заходи не проходять осторонь системи підготовки педагогічних кадрів, зокрема педагогів дошкільної освіти.

Інтеграція вітчизняної системи освіти в світовий і європейський освітній простір відбувається з урахуванням національного досвіду і традицій, збереженням унікальності кожної національної культури, різноманітності культурних традицій з одночасним досягненням їхньої взаємодоповнюваності і взаємозбагачення. Все це потребує цілеспрямованих зусиль науковців і практиків, держави, суспільства і кожного педагога зокрема. Однак, за умови розбудови Україні як суверенної держави, її руху на шляху демократичних перетворень, загострюються проблеми політичного, економічного і соціального характеру. Серед останніх актуальною є проблема мирного толерантного співіснування, співпраці і взаємодопомоги народів і національностей з різними історичними коріннями і культурними традиціями, різним історичним минулим. На теренах України ця проблема найбільш гостро постає в Криму, де за певних об'єктивних і історичних обставин більшість населення складають мігранти.

Сучасні науковці, усвідомлюючи важливість і актуальність міжкультурного діалогу, взаємодії і мирного співіснування людей різних національностей, обговорюють шляхи та засоби створення полікультурного освітнього простору, полікультурної освіти. Окремі аспекти полікультурної освіти розглядаються у працях О.І. Давидової, В.А. Єршова, Н.П. Цибанева, О.К. Гаганової, Є.М. Ковальчук, Г.Н. Разлуцької, Л.У. Волік. Питання теорії і практики поліетнічного виховання дітей знайшли відображення в публікаціях Ю.Ю. Белової, Р.А. Дружененкової, О.І. Гуренко, Т.Ч. Атрощенко, І.В. Лебідь, М.А. Хайруддінова, Л.І. Редькіної та багатьох інших авторів.

Важливе місце в цих дослідженнях посідає методологічне і теоретичне обґрунтування процесу виховання толерантності, як риси особистості учнів і вчителя, принципу ставлення до інших, що зумовлює характер міжнаціональних і міжособистих відносин [О.Б. Скрябіна, Г.М. Шеламова, Ю.В. Тодорцева та інші автори]. Однак ці дослідження обмежуються переважно особливостями організації навчально-виховного процесу у вищій і середній школі. Така важлива ступінь, якою є дошкільна освіта, здебільш залишається поза уваги науковців.

Мета статті – охарактеризувати рівень готовності вихователів дошкільних навчальних закладів до роботи в полікультурному освітньому просторі і вихованні толерантності у дошкільників.

Дослідження, які проводились міжнародними організаціями і кримськими вченими виявили багато факторів, що суттєво позначаються на ситуації, яка склалася в Криму [1]. Серед них – ситуація в освіті, що характеризується порушенням традицій національного та інтернаціонального виховання, екології дитинства, залучення дітей до конфліктів на тлі міжнаціонального непорозуміння і ворожнечі [1].

Історія розвитку теорії і практики освіти засвідчує, що на всіх етапах становлення багатонаціонального і полікультурного суспільства питанням прилучення дітей до національних і загальнолюдських цінностей, виховання культури міжнаціональних відносин, підтримки і захисту особистості в її моральному становленні і самовиявленні приділялась значна увага. У працях Я.А. Коменського, Г.І. Песталоцці, Ж.Ж. Руссо, К.Д. Ушинського, Л.М. Толстого, П.Ф. Каптерева, В.І. Водовозова, П.П. Блонського, С.Т. Шацького та багатьох інших видатних педагогів наголошується на важливості розвитку освіти на національних засадах поряд з повагою до всіх інших національностей, народів і культур.

Визнано, що дошкільне дитинство є одним із найважливіших, якщо не головних етапів у процесі становлення і розвитку кожної людини як особистості, активного діяча, громадянина своєї країни. Теза про те, що основні моральні цінності, норми людських відносин засвоюються і привласнюються в дошкільному дитинстві сьогодні не заперечується. Не підлягає сумніву, що у формуванні цих цінностей велика роль відводиться вихователю. Завдяки його професійній діяльності не лише забезпечується орієнтація виховного процесу в певному напрямку, але й створюються моральні еталони, на які орієнтуються дошкільники і наслідують в своїй поведінці. Отже, можна стверджувати, що від готовності вихователів до професійної діяльності в специфічних умовах полікультурного простору, залежить рівень підготовленості їх вихованців до міжетнічної співпраці і взаємодії; від того, наскільки вихователю властива толерантність як риса особистості, залежить чи будуть толерантними його вихованці.

З метою виявлення готовності вихователів дошкільних учбових установ до роботи в полікультурному просторі, нами було проведено спеціальне дослідження. У ньому взяли участь вихователі дошкільних навчальних закладів міст і районних центрів Криму загальною кількістю 87 осіб, віком від 22 до 50 років, зі стажем роботи за фахом “вихователь дошкільного навчального закладу” від 3 до 20 років.

Аналізуючи відповіді вихователів на запитання, що містить обрана методика, ми виявили, що 81,61% із загальної кількості опитуваних час від часу цікавляться культурами інших народів; 11,49% зазначили, що їм важко відповісти на запитання і 6,9% зазначили, що спеціально не цікавляться культурами інших народів.

На запитання: звідки вони знаходять інформацію про культуру інших народів – 57,47% вихователів відповіли, що отримують цю інформацію із безпосереднього спілкування з представниками цих народів і засобів масової інформації; 42,53% отримують інформацію від батьків своїх вихованців, засобів масової інформації і спеціальної літератури. При цьому 13,79% вихователів виявили добрі знання щодо традиційних ремесел і видів діяльності, характерних для інших етнічних культур. Однак 19,54% вихователів зазначили, що їм важко відповісти правильно, 28,74% мають часткову обізнаність у цьому питанні і 37,93% відмітили, що зовсім не мають таких знань.

91,95% вихователів зазначили, що при спілкуванні з представниками інших етносів помічають відмінності в зовнішньому вигляді, мові, манері спілкуватися і лише 8,05% – не помічають цих відмінностей. Із загальної кількості опитуваних, 13,79% підкреслили, що наявність цих відмінностей їм подобається, 68,97% вихователів вважають ці відмінності за нормальне явище, 13,79% – ці відмінності не зачіпають, і лише 3,45% вихователів вказали, що ці відмінності їх дратують.

Суттєво, що тільки 18,39% з опитуваних вихователів виявили, що добре знають культуру свого народу, решта – 81,61% обізнані у культурі свого народу лише частково. При цьому лише 65,52% виявили обізнаність щодо відомих громадських діячів, а також

представників науки і культури своєї національності; 34,48% вихователів зовсім не змогли дати відповіді на ці запитання.

У 41,38% вихователів приналежність до культури, традицій, звичаїв свого народу викликає спокійну упевненість; 47,13 % відчувають гордість від своєї приналежності певній національній культурі, певному народу. Лише у 11,49% з опитаних вихователів належність до певної національної культури не викликає ніяких почуттів. 24,14% опитуваних вихователів підкреслили, що завжди дотримуються традицій і звичаїв свого народу, 66,67% – дотримуються таких традицій і звичаїв інколи, 9,2 % дотримуються їх, але дуже рідко.

На запитання щодо дій у конфліктній ситуації, спричиненої представником іншої національності, 13,79% вихователів відповіли, що спробують домовитися, 25,29% – відповіли, що на агресію теж будуть поводитись агресивно, 5,75% – зроблять вигляд, що нічого не сталося, 11,49% – постараються піти від конфлікту і 43,68% – будуть намагатись знайти компроміс.

Якщо виходити з того, що готовність як психологічне утворення, складається з когнітивного, операційного і мотиваційного компонентів, то результати нашого опитування вихователів дошкільних навчальних закладів дозволяють констатувати, що вона є недостатньо високою щодо професійної діяльності з дітьми дошкільного віку в специфічних умовах полікультурного простору Криму.

Підставою для такого висновку слугують низький рівень їхньої обізнаності щодо особливостей власної національної культури, відсутність усталеного інтересу і обізнаності щодо культурних традицій інших народів. Значні труднощі у вихователів виникають у випадках, коли треба вирішувати конфліктні ситуації, в які залучені представники інших національностей, їм не завжди вдається знайти в таких ситуаціях компромісне рішення, яке порушує національну гідність іншої людини. Утім, переважна більшість вихователів погоджуються з тим, що їм не вистачає знань і навичок, щоб поводитись в таких ситуаціях толерантно, не втрачаючи своєї гідності і не порушуючи її у інших.

Отже, результати опитування дозволили нам певним чином оцінити рівень готовності вихователів до професійної діяльності і виховання у дітей толерантності в полікультурному просторі, а також встановити рівень їхньої власної етнічної компетентності і толерантності.

Результати, які ми отримали, дають підстави говорити про те, що питанням підготовки вихователів до професійної діяльності в умовах полікультурного простору загалом приділяється мало уваги в процесі навчання у вищих навчальних закладах. Зміст і способи організації навчально-виховного процесу в дошкільних навчальних закладах полікультурних регіонів, особливості виховання у дітей толерантності як життєвого принципу, на нашу думку, мають стати для майбутніх вихователів предметом цілеспрямованого пізнання, усвідомлення і осмислення.

Розробка цього змісту і методики його реалізації в процесі підготовки студентів на факультеті дошкільного виховання педагогічних університетів складає завдання наших подальших наукових пошуків і методичних розробок.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Араджиони М.А., Смирнов О.К., Морозли А.А. Формирование межэтнической и межконфессиональной толерантности в Крыму // Межэтнические отношения в Крыму: поиск путей раннего предупреждения конфликтных ситуаций: Сборник исследований, документов и материалов / Под. общ. ред. М. А. Араджиони. – Симферополь: Сонат, 2005. – С.303-308.
2. Формирование толерантной личности в полиэтнической образовательной среде: Учебное пособие / В.Н. Гуров, Б.З. Вульф, В.Н. Галяпина и др. – М., 2004. – 240 с.

ПРОФЕСІЙНО ЗОРІЄНТОВАНИЙ ТЕКСТ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧОГО ПРОФІЛЮ

У статті обґрунтовано особливості професійно зорієнтованого тексту, подано зразки комплексного аналізу текстів різних стилів.

The article grounds the specific features of the professionally oriented text and gives samples of complex analysis of texts of various styles.

Майбутнім учителям мова потрібна не як сукупність правил, а як засіб самоформування й самовираження особистості. При формуванні змісту предмета необхідно виходити з принципу врахування комунікативних умінь студентів: сприйняття й розуміння мовлення в його звуковому вираженні, передача вголос мовлення в його графічному вираженні, висловлення своїх думок в усній і письмовій формах.

Однак зауважимо, що в майбутніх учителів указані комунікативні вміння розвинуті недостатньо. Це пояснюється тим, що процесові навчання в середній школі не завжди властива чітка спрямованість на формування цих умінь, не завжди враховується їх складність і багатогранність. Комунікативні вміння можуть бути сформовані тільки в результаті спеціально організованої системної й систематичної, глибоко продуманої роботи. Тому основне завдання педагогічного ВНЗ – створити умови для розвитку особистості, що досконало володіє різноманітними видами мовленнєвої діяльності; уміло, вільно, комунікативно виправдано користується мовними засобами під час створення висловлювання в різних сферах, формах, стилях.

Найважливішим напрямком роботи викладача-словесника є збагачення словникового запасу студентів, що вимагає виділення принципів і критеріїв відбору лексичного матеріалу. До критерію відбору лексичного матеріалу відносимо критерій професійної значущості, що передбачає відбір слів, термінів, уживання у мовленні людей певної професії.

Зважаючи на те, що “людина говорить не окремо продуманими реченнями, а одним задуманим текстом” [4: 10], методично правильним вважаємо обґрунтування в сучасній лінгводидактиці принципу навчання української мови (рідної й державної) на текстовій основі (О.Біляєв, Т.Донченко, С.Караман, Л.Мацько, В.Мельничайко, А.Михальська, Л.Паламар, М.Плющ, З.Смелкова, М.Пентилюк, Г.Шелехова та ін.).

Поняття тексту знаходилося й знаходиться в центрі уваги сучасної лінгвістики й лінгводидактики. На різних етапах цієї проблемою займалися такі науковці: Н.Арутюнова, Ф.Бацевич, Е.Бенвеніст, І.Гальперін, Н.Іпполітова, О.Кубрякова, О.Москальська, Н.Петрова, О.Селіванова, Н.Семчинська, К.Серажим та ін.

Текст як явище мовної та позамовної дійсності – складний феномен, що спричиняє наявність у сучасній мовознавчій і методичній літературі різних тлумачень. За визначенням М.Зубрицької, “текст – у широкому значенні, – структура, що складається з елементів значення єдності цих елементів та вираження цієї єдності; у вузькому значенні – єдність мовних знаків, що організовані за нормами даної мови і є носіями інформації” [2: 621].

Інколи текстом називають лише письмовий (друкований) різновид через спонтанність, невпорядкованість, непослідовність усного мовлення, однак значне розширення жанрів і функцій усного мовлення не дає підстав для подібних обмежень. Адже структурно текст може відповідати слову, сполуці, висловлюванню, якщо ці одиниці несуть цілісну інформацію, яка відповідає певній граматичній ситуації [5: 599].

Отже, текст – це зв’язна мова, письмове чи усне повідомлення, що характеризується змістовою й структурною завершеністю, орієнтацією автора на певного адресата.

Підхід до тексту з позиції процесу комунікації виділяє такі початкові засади:

- текст є вербально вираженою й знаково зафіксованою реакцією на ситуацію;

- будучи основним засобом спілкування, текст живе саме в комунікації: в момент народження і в момент сприйняття [6: 58], бо “незалежно від суб’єктів мовної діяльності, умови комунікації вимагають, аби текст, будучи основною одиницею спілкування, здійснював певний вплив” [3: 10]

У межах певних типів комунікації виділяють наукові, публіцистичні, ділові, рекламні тексти, тексти інструкцій та оголошень, звертання, листи тощо.

Метою нашого зацікавлення став професійно зорієнтований текст як засіб формування професійного мовлення майбутніх учителів природничого профілю.

Особливістю професійно зорієнтованого тексту є його книжність, що виявляється в структурі речень (переважають різноманітні складні речення), у побудові фраз (наявні стандартні вирази (кліше) використовуються стійкі термінологічні словосполучення), наявність помірної кількості термінів (надмірність шкодить сприйняттю тексту, розумінню значення).

У професійно зорієнтованому тексті єдність змісту й форми, однорідність експресивно-стильової тональності зобов’язує контролювати й словесно-виражальні, і структурно-інтонаційні мовні та екстралінгвістичні засоби виразності.

На заняттях з української мови (за професійним спрямуванням) основну увагу акцентуємо на текстах різних стилів, зважаючи на те, що в своїй професійній діяльності майбутні вчителі природничого профілю повинні бути всебічно розвинуті, мати достатню мовленнєву підготовку.

Критеріями добору текстів уважаємо їх новизну, доступність, наявність виховного потенціалу. Важливими для методично правильно організації роботи з текстами є врахування сучасних досягнень психолінгвістики, когнітивної лінгвістики, стилістики, риторики, які різнопланово розглядають питання практичної реалізації мовної системи. Особливого значення набуває комплексний аналіз тексту, що дає змогу сформулювати значну кількість завдань на всіх рівнях: поєднати словниково-семантичний та словниково-орфографічний напрямки, пов’язані зі збагаченням лексичного запасу студентів та формуванням правописних навичок, крім того, сприяє підвищенню культури мовлення, породжує стійкий інтерес до засвоєння елементарної системи граматики. Особливо значущими є тексти пізнавального значення, що дають можливість майбутнім учителям природничого профілю почерпнути нову інформацію, повторити мовленнєвознавчі відомості, наприклад:

Дивний світ відкр...ваєт...ся людині що почала сер...озно вникати (в,у) не/помітні на перший погляд явища.

Плями на (С,с)о...нці. Люди звикли що вони існують (і,й) не/можуть не/існувати а звідки походять кому те відомо?

(У,В)перше озбро...ним оком їх спостерігав (Г,г)алілей (і,й) по них зробив висновок про об...ртан...я (С,с)о...нця.

(С,З)початку плями з...являють...ся на в...соких ш...ротах потім (у,в)се бли...че (і,й) бли...че до екватора (і,й) нарешті поч...нають (з,с)никати. Від появи (і,й) до їх зникнен...я м...нає десять/оди(н,нн)адцять років.Не/встигають біля екватора (з,с)глад...тись остан...і плями попередн...ого циклу як десь на тр...дцятих градусах (у,в)же зароджують...ся перші плями наступного.

Пр...мхливим (і,й)жорстоким буває (С,с)о...нце (у,в) час посилен...я своєї не/спокійної хвороби! Воно тоді зас...нає (З,з)емлю не/видимими радіо/активними часточками викликаючи (у,в) її атмосфері магнітні бурі в...л...тенс...кої сили. Пр...пинаєт...ся зв...язок на коротких хвилях радіо/локатори в...ходять з ладу (і,й) океанс...кі кораблі нашттовхуючись один на одного (у,в) туманах поповнюють підводні трофеї тисячоліть (М.Руденко).

1. Орфографічно й пунктуаційно оформіть текст.
2. Визначте стиль мовлення. Обґрунтуйте свою думку.
3. Дайте назву тексту.
4. Доведіть, що чергування *і-й, у-в* – засіб милозвучності української мови.

5. Знайдіть у тексті складні слова. Поясніть їх написання.
6. Поясніть написання *не* з різними частинами мови.
7. Випишіть із тексту слова з ненаголошеними голосними, що перевіряються наголосом.
8. Якими словами з тексту можна проаналізувати правопис префіксів?
9. Доберіть епітети до слів **світ, сонце, земля**.
10. Випишіть з тексту слова іншомовного походження, доберіть до них українські відповідники.
11. Знайдіть ускладнені речення, визначте, чим вони ускладнені, поясніть розстановку розділових знаків у цих реченнях.

В умовах східного регіону в мовленні студентів значно відчутною є лінгвістична інтерференція, отже, на занятті з української мови особливої актуальності набувають професійно зорієнтовані тексти на переклад. Під час перекладу виробляється механізм професійного мовлення, що допомагає шліфувати правописні, лексичні, стилістичні норми, є важливим засобом формування чистої, правильної української мови. Переклад дає можливість правильного вибору потрібної граматичної форми відповідно до ситуації. Також тексти для перекладу допомагають студентам відпрацьовувати й удосконалювати навички роботи з перекладними словниками. На нашу думку, чим більше студенти будуть порівнювати мовні засоби та їх форми, тим уважнішими будуть до обох мов – української і російської.

Наведемо приклад тексту для перекладу наукового стилю.

В диком виде ромашка аптечная растет почти во всех районах Украины небольшими зарослями как сорняк. Особенно значительные массивы ее находятся в присиваишской части Крыма и на юге Херсонской области. В Украине ромашку выращивают в специализированных хозяйствах, где получают ежегодно до 672 соцветий.

Диапазон использования ромашки аптечной весьма широк. В связи с этим и потребности в ней все возрастают, обеспечиваются они всего лишь на 60%. Ученые сейчас изыскивают методы и приемы, способствующие сохранению природных запасов и улучшению качества сырья (Из книги “Лекарственные растения юга Украины”).

1. Перекладіть текст українською мовою.
2. Визначте стиль мовлення. Обґрунтуйте свою думку.
3. Випишіть 3-5 слів, які мають однакове звучання в українській і російській мовах.
4. Поясніть фонетичний процес в українському відповіднику слова **присиваишский**.
5. Поясніть особливості перекладу останнього речення.
6. Усно розкажіть про лікувальні властивості рослини.
7. Письмово складіть опис ромашки в художньому стилі.
8. Пригадайте народні повір'я, легенди, у яких вживаються рослини.
9. Аукціон. Доберіть якомога більше фразеологізмів, до складу яких входять назви рослин.

Обмеження у вживанні власне української лексики, заміна їх російськими відповідниками, міжмовна уніфікація не дають репрезентувати державну мову в усьому її розмаїтті та багатстві барв. У зв'язку з цим важливе значення має залучення до занять з мови текстового матеріалу на редагування (виправлення мовленнєвих помилок, правка “деформованого” тексту).

Загрязнения Мирового океану является глобальной проблемой людства. По подсчетам ученых, в Мировой океан каждого року попадає біля 1,5 млн. тон нафти. А 25 млн. тон достатньо для того, щоб покрити нафтовою плівкою товщиною в 0,1 мм весь Мировий океан. У наш час нафтою і нафтопродуктами забруднено більше 20% поверхні океану. Це дуже небезпечно, адже, як відзначив знаменитий мореплавець і вчений Тур Хейєрдал, мертвий океан – це мертва планета! (Из книги “Географія материків і океанів”).

1. Виправте мовленнєві помилки.

2. Уживані в тексті числівники запишіть словами. Провідмінійте один числівник з іменником (на вибір).

3. Поясніть уживання в тексті великої літери.

4. Висловіть свої міркування щодо порушеної в тексті проблеми.

5. Розширте думку Тура Хейєрдала *“Мертвий океан – це мертва планета”*.

Формувати уміння й навички грамотного, позбавленого недоліків професійного мовлення майбутніх учителів природничого профілю сприяють тексти, завдання до яких включають стилістичний експеримент, розширення й розгортання тексту.

Для кожної людини стало звичним, що червоний колір світлофора попереджає: “Зупинись!” На жаль, буваючи на природі, не завжди люди зупиняються перед квітучими рослинами, щоб помилуватися ними, а, як правило, прагнуть зірвати їх для букета. Іноді заради цікавості зірвуть, покрутять у руці й кинуть гарний витвір природи. Нема слів, природа безмежно різноманітна й щедра, але не можна допускати, щоб щедрість природи поверталась для неї знищенням (З книги).

1. Визначте, до якого стилю належить текст. Доведіть це, використовуючи вставні слова.

2. Виразіть своє ставлення до того, про що повідомляється в тексті, уживаючи різні вставні слова й конструкції.

На думку Г. Антипова, О. Донських, І. Марковіна, основна функція тексту – бути засобом соціальної комунікації в усіх сферах життя. Отже, сформувані культуру професійного мовлення майбутніх учителів можна шляхом удосконалення навичок усного мовлення.

Щоб повноцінно спілкуватися, студенти повинні мати цілу низку умінь, набутих ще в середній школі, а у ВНЗ роботу необхідно спрямовувати на удосконалення цих умінь, а саме: вміти аналізувати мовний матеріал у контексті та ізольовано; моделювати мовні одиниці й мовлення на рівні речень, надфразової та діалогічної єдності, на рівні закінченого висловлювання (тексту).

Глибоке розуміння професійно зумовленого тексту як витвору мовленнєвої діяльності, “єдності мовних знаків, що організовані за нормами цієї мови і є носіями інформації” [1: 21], визначає мовленнєву майстерність майбутніх учителів природничого профілю.

Отже, оптимізація навчальної діяльності досягається, якщо реалізація цілей засвоєння мовних і мовленнєвих знань формування правописних і комунікативних умінь на заняттях з української мови здійснюється на текстовій основі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Алексюк А.М. Загальні методи навчання в школі. – 2-е вид. перероб. і доп. – К.: Рад. шк., 1981. – 206 с.
2. Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст./За ред. М. Зубрицької. – 2-е вид., доп. – Л.: Літопис, 2001. – 832 с.
3. Белянин В.П. Психолінгвистические аспекты художественного текста. – М.: Наука, 1988. – 112 с.
4. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982. – 158 с.
5. Селіванова О. Сучасна лінгвістична енциклопедія. – Полтава: Довкілля. – К., 2006. – 716 с.
6. Серажим К. Дискурс як соціолінгвальне явище: методологія, архітектоніка, варіативність: Монографія /За ред. В. Різуна/, Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 2002. – 392 с.

КОНСУЛЬТАТИВНИЙ ТРЕНІНГ ЯК ЗАСІБ ОРІЄНТАЦІЇ НА ПРОФЕСІЮ ВЧИТЕЛЯ

Статтю присвячено активним формам професійної орієнтації старшокласників на професію вчитель іноземної мови. Розкрито особливості використання консультативного тренінгу, як засобу професійної адаптації на педагогічну спеціальність.

The article is devoted to the active forms of professional orientation of senior pupils on a profession teacher of foreign language. The features of the use of the consultative training are exposed, as mean of professional adaptation on pedagogical speciality.

Нові політичні, соціально-економічні і культурологічні умови, вплив технологічних досягнень на розвиток мовної індустрії вимагають розширення функції іноземних мов, що детермінує вдосконалення системи підготовки відповідного кадрового потенціалу. Раціональне поєднання освітянських та культурних традицій нашої держави з світовим досвідом, прийняття нових освітніх стандартів є необхідним підґрунтям, на якому має відбуватися розквіт самобутньої української системи освіти та її інтеграція до загального європейського простору. В цьому контексті зростає соціальна значущість праці вчителя іноземної мови, його роль у вихованні підростаючого покоління, що викликає насамперед нагальну потребу в переосмисленні принципів, закономірностей і теоретичних положень організації допрофесійної педагогічної підготовки молоді.

Проблемам орієнтації учнів на професію вчителя, професійній діагностиці та придатності до педагогічної діяльності присвячено чимало робіт: орієнтація школярів на окремі педагогічні професії розглядається в дослідженнях В.Пасинок [7]; психолого-педагогічна система профорієнтації – В.Колинько [9]; розвиваючий підхід до профорієнтації обґрунтував Б.Федоришин [12]; концепцію вікової профорієнтації – В.Моргун [6].

Разом з тим сучасні реалії потребують якісного осмислення профорієнтаційної роботи, творчого впровадження прогресивних методик у практику підготовки педагогічних кадрів. Саме до таких сучасних й ефективних методик ми відносимо методику консультативного тренінгу з орієнтації на професію вчителя іноземної мови. На нашу думку, своєчасна й аргументована корекція, самозанурення, орієнтованість на запитання та пошук, конструювання комплексу ефективних методів і прийомів, що відображають логіку розв'язання конкретних завдань, є ключовими передумовами успішної реалізації сучасної освітньої стратегії.

Метою статті є висвітлення методики використання профконсультативного тренінгу як засобу професійної орієнтації старшокласників на вчительську професію, що надає можливість удосконалити процес профорієнтації в умовах навчальних закладів III рівня акредитації.

Результати аналізу теорії (А.Алексюк, Н.Абашкіна, Є.Барбіна, В.Беспалько, І.Зязюн, В.Колинько, Б.Федоришин та ін.) і практики з проблеми дослідження свідчать, що в процесі професійної орієнтації особистості необхідно враховувати як загально-педагогічні, так і специфічні вихідні положення. Йдеться про діяльнісно-особистісний підхід до розвитку задатків і здібностей; орієнтацію на активний характер навчання й мислення; цілеспрямований та організований вплив на учня, самостійну діяльність його як суб'єкта навчання; актуалізацію знань з опорою на зону найближчого розвитку, додаючи до цього принципів вимоги щодо організації навчального процесу, наприклад, побудову механізму допрофесійної підготовки старшокласника як невід'ємної складової навчально-виховного процесу; забезпечення мотивації саморозвитку, врахування психофізіологічних особливостей та існуючого рівня інтелектуальної, мисленнєвої активності учнів; забезпечення інтегративності та міжпредметних зв'язків у процесі викладання дисциплін; опору на

емоційну сферу старшокласників; прогностичне моделювання процесу виховання, що у результаті приводить до створення відповідного навчального середовища. Крім того, необхідною умовою якісного навчально-виховного процесу є упередження його кінцевих результатів, що передбачає прогностичне моделювання мети, завдань, організаційних форм, методів і засобів формування очікуваних допрофесійних новоутворень. Згідно з наведеними положеннями, важливою складовою профорієнтаційної роботи можна вважати профорієнтаційний тренінг, в якому поєднуються безпосередній вплив на особистість, спільна діяльність та активізація мотиваційної сфери старшокласників.

Реалізація основних закономірностей і вимог до організації профорієнтаційного процесу вимагають свого заломлення через методологію соціально-психологічного тренінгу, врахування специфіки управління групою учнів, відповідної цільової установки, змісту та етапів проведення тренінгу. Як показують результати нашого дослідження, при використанні консультативного тренінгу в профорієнтаційній роботі необхідно дотримуватися таких вимог: відповідності засобів та змісту групової роботи до поставленої мети; співставлення складності виконуваних завдань та вправ з потенційними можливостями учнів; забезпечення мотивації, яка є складним динамічним комплексом – збудником активності особистості, створенням умов для забезпечення активності учня на рівні його зони найближчого розвитку (з урахуванням мети даної діяльності, а також загальних розумових здібностей, психічної та фізичної норми здоров'я; чітким визначенням мети, завдань діяльності й прийняття їх учнями).

Групова форма роботи з учнями дає певні переваги. До яких можна віднести:

- досвід, набутий у спеціально створеному середовищі переноситься, як правило, у зовнішній світ;
- усі члени групової взаємодії мають можливість отримання зворотного зв'язку, підтримку з боку учасників групи, адже вони мають схожі проблеми. Це допомагає краще зрозуміти себе самого, дає можливість засвоювати нові стилі поведінки, експериментально досліджувати і робити спроби професійної реалізації у спеціально дібраній групі партнерів;
- кожен учасник групи потрапляє в обставини, що спонукають до інтроспекції і рефлексії, яка активно розвивається і формується саме в юнацькому віці;
- консультативний тренінг має економічні переваги;
- гнучкість групових форм терапії дозволяє моделювати найрізноманітніші форми міжособистої взаємодії;
- консультативний тренінг сприяє створенню адекватної самооцінки особистості, що необхідно для її гармонічного розвитку, в тому числі в професійній сфері.

У процесі консультативного тренінгу відбувається суб'єктна взаємодія, яка відпрацьовується головним механізмом тренінгу – зворотнім зв'язком, і характеризується взаємообумовленим змінюванням обох сторін, що беруть участь у даному процесі. Саме це є основою загальної комунікативної компетентності людини, особливо в педагогічній професії.

До загальних принципів педагогічного керівництва процесів професійного самовизначення старшокласників в умовах профорієнтаційного тренінгу відзначається (Є.Климов [4]):

- однаково поважати різні види праці;
- мати уявлення про повну психологічну структуру праці взагалі, ознаками якої є:
 - а) передбачення результату цінного для інших, а не лише для себе;
 - б) усвідомлення обов'язковості досягнення поставленої мети, що супроводжується вольовим контролем;
 - в) володіння зовнішніми і внутрішніми засобами діяльності (професіограма та психограма праці);
 - г) усвідомлення реальної системи міжлюдських стосунків у праці;
- ставитися до знань про професії та до знань про суспільство як до важливої ланки світогляду;

- виявляти професійну придатність людини (а не просто проводити відбір – сортування);
- активізувати процес самовизначення;
- здійснювати свідомий і самостійний вибір професійного шляху (особисто будувати професійний і життєвий план);
- доходити до кожної особистості у справі керівництва професійним самопізнанням;
- незмінно дотримуватися такту, етики у спілкуванні та праці;
- діяти в інтересах учня.

Консультативний тренінг проводиться за визначеним сценарієм, який складає психолог, у нашому випадку вчитель іноземної мови спільно з психологом. Мета роботи і стратегія чітко визначається ще до початку тренінгу. Тактичні завдання окреслюються у процесі діяльності, у міру формування і уточнення психодіагностичних гіпотез щодо особистісних труднощів професійного самовизначення учнів.

Група тренінгу складається з 10–15 старшокласників, які поглиблено вивчають іноземну мову, та їх керівника. Така чисельність не є випадковою, вона забезпечує необхідне розмаїття взаємодій і достатню компактність, аби кожен міг відчути себе її невід’ємною часткою. Кожен учасник групи отримує 10 хвилин щоб висловитись і отримати зворотній зв’язок.

На думку Т.Пазюченко [8], загальна логіка побудови програми тренінгу повинна відбивати стадійність побудови учнем особистого професійного плану, який містить такі етапи: усвідомлення ролі праці в житті суспільства і окремої людини (ціннісно-моральний аспект); виділення загальної далекої професійної цілі (мрії) та її узгодження з іншими життєвими цілями (особистими, сімейними тощо); виділення ближніх і найближчих професійних цілей як шляхів та етапів досягнення професійної мрії; ознайомлення з цілями (професіями) та відповідними професійними навчальними закладами; ознайомлення з основними зовнішніми перешкодами і способами їх подолання; пізнання власних можливостей; пізнання шляхів підготовки до професії (робота над собою); окреслення резервних варіантів; початок реалізації особистого професійного плану, який дозволяє постійно корегувати і вдосконалювати намічені плани.

Під час тренінгу створюється неформальне, невимушене спілкування, яке відкриває перед групою безліч варіантів розвитку та розв’язання проблеми, заради якої вона зібралася. Все вище зазначене складає позитивні умови для професійної адаптації учнів старших класів на професію вчителя.

Під адаптацією розуміється процес пристосування, зрівноваження особистості і середовища (в нашому випадку професійного), в якому активно-пристосовницька роль належить особистості. Це призводить до формування нових властивостей особистості, які виступають психологічними засобами побудови більш досконалих стратегій діяльності людини, досягнення нею вищих рівнів соціалізації [9].

Метод консультативного тренінгу сприяє формуванню взаємоадаптації усіх учасників процесу, в тому числі й керівника групи. Взаємоадаптацією психологи називають одночасно процес і результат взаємодії, взаємопроникнення учнів і вчителя у внутрішній світ один одного. Саме взаємоадаптація становить стрижень, центральну ланку психологічної адаптації до тренінгу як до засобу профорієнтації старшокласника взагалі, без чого не може бути активного пізнавального пошуку, співтворчості між учнями та тренером. Результатом психологічної перебудови учня, яка відбувається в пізнавальній, мотиваційній, емоційно-вольовій сферах особистості, є психологічне новоутворення, яке називається “внутрішньою позицією учня”.

Розроблена нами програма консультативного тренінгу складається з 30 занять (тривалістю 1,5 години) і має три розділи, а саме: “Пізнай себе”, “Професія вчитель іноземної мови”, “Ти та твоя професія”. Структура тренінгу побудована за логікою розв’язання вищезазначених завдань. Кожна тема рубрикується у тематичному, діяльнісному та рефлексивному контексті. На тематичному етапі обговорюється теоретичний матеріал,

з'ясовується готовність учнів до опрацювання матеріалу, формується смисловий контекст проблеми. На цьому етапі занять доречно використовувати такі форми і методи роботи як лекції, міні-лекції, спонтанні дискусії, презентації, колективні презентації тощо. Діяльнісна підструктура спрямована на опрацювання окремих навичок та умінь, усвідомлення сутності професійної діяльності та тренування поведінкового образу, реалізація педагогічного перетворення, що здійснюється у межах дискусійності, розвиток осмисленої та привласненої інформації. Метод “мозкового штурму”, аналіз ситуаційних вправ, проблемних ситуацій, конкретних ситуацій морального вибору, рольова, ділова гра, метод психомалюнку, інтерактивні ігри допоможуть досягти на цьому етапі бажаного результату. Осмислення індивідуально-професійних особливостей педагогічного образу здійснення самоаналізу та самооцінки, отримання та осмислення зворотного зв'язку, формування здібності об'єктивно та неупереджено вивчати власну поведінку в професійних ситуаціях засобами методик, що мають рефлексивних характер, відбувається на заключному етапі тренінгу.

Відомо, що в основі професійного самовизначення лежить адекватна “Я – концепція”, яка в ранньому юнацькому віці піддається активному формуванню (стихійному або керованому). Однією із складових такої “Я – концепції” є професійна самосвідомість. Поняття “Я” виражає єдність і цілісність особистості, тобто те, що відомо індивіду про самого себе, яким він бачить, відчуває і уявляє себе. Професійна “Я – концепція” містить такі психологічні складові: когнітивну, як уявлення про свою індивідуальність (ідентичність), як конкретну єдність інтересів, нахилів, ціннісних орієнтацій; емоційну, як певну самооцінку і самоповагу; оціночно-вольову, як прагнення здобути повагу. У змісті “Я” розділяють: “почуття Я” – переживання себе як суб'єкта діяльності та “Я – концепцію” – уявлення про себе як об'єкт самоспостереження. “Я – концепція” має такі компоненти: “Я – теперішнє, реальне” (яким я бачу себе в даний момент), “Я – ідеальне” (яким я повинен бути що до моральних, фізичних взірців), “Я – фантастичне” (відображення системи свого програмованого майбутнього, індивідуально-особистісних проблем тощо), “Я – динамічне” (усвідомлення зони найближчого власного розвитку), “Я – показове” (маска, яка закриває дійсні переживання). На думку Т.Пазюченко [8], саме оптимальна взаємодія та розвиток усіх складових “Я – концепції” є вагомим сприятливим фактором у створенні професійної “Я – концепції”. На що і спрямований перший розділ програми тренінгу. Він містить такий цикл занять “Вступне заняття”, “Що ти думаєш про себе?”, “Ти сьогодні”, “Ти дитина”, “Ти дорослий”, “Ти батько” (за Є.Берном), “Ти фантастичне”, “Ти ідеальне”, “Ти розвиваюче”, “Ти майбутнє”.

Головною метою занять другого розділу є сформувати уявлення про професію вчитель іноземної мови, та якості особистості, що необхідні в професії, висвітлити соціальну значущість педагогічної діяльності. Тому до другого розділу увійшли заняття “Соціальна значущість професії вчитель”, “Мій улюблений вчитель”, “Вчитель іноземної мови сьогодні”, “Професійні вміння вчителя іноземної мови”, “Особистісні якості вчителя іноземної мови”, “Професіограма вчителя іноземної мови”, “Комунікативна компетенція вчителя”, “Складові успіху вчителя”, “Вчитель очима професіонала, учнів та їх батьків”, “Видатні вчителі іноземної мови”.

Особливості життєдіяльності старшокласників, специфіка професійного самовизначення, налаштування на професію вчитель іноземної мови покладено в основу тем занять третього розділу програми. До нього увійшли такі заняття “Інтереси та здібності”, “Пізнавальні процеси (увага, пам'ять, мислення)”, “Темперамент особистості та професія”, “Професійна придатність”, “Комунікативні здібності”, “Комунікативно-організаторські здібності”, “Знання, уміння, навички”, “Емоції та почуття”, “Професійний вибір мого друга”, “Мій професійний план”.

Таким чином, дібрані розділи враховують поступовість побудови власного професійного плану учнями та створюють зовнішні умови для розвитку їх індивідуальних властивостей щодо майбутньої педагогічної професії.

Пропонуємо вашій увазі опис заняття консультативного тренінгу на тему “Комунікативні здібності”. В своєму виборі ми користувались тим, що комунікативні здібності є провідними у професії вчитель іноземної мови, адже мова є метою і водночас засобом навчання.

Тема: Комунікативні здібності.

Мета: Сформувати уявлення про комунікацію як основний засіб взаємодії з навколишнім світом; усвідомлення значущості комунікативних здібностей в педагогічних професіях, зокрема вчитель іноземної мови. Були використані такі прийоми: міні-лекція, групова дискусія, сенситивний тренінг, рольова гра, рефлексивна вправа.

Хід заняття.

Тематичний етап.

1. Міні-лекція “Комунікативність і професія” (час 10 хв.).

Мета: ознайомити учнів з поняттям комунікативності, висвітлити його значущість у професійній діяльності.

Діяльнісний етап.

2. Групова дискусія “Комунікативні здібності в професійній діяльності педагога” (час 20 хв.).

Мета: висвітлити значущість комунікації в педагогічних професіях.

3. Рольова гра “Заохочення й покарання” (20 хв.).

Мета: усвідомлення особливої сфери прояву здібності до педагогічного професійного спілкування – заохочення та покарання.

4. Групова дискусія “Особливості комунікативних умінь вчителя іноземної мови” (20 хв.).

Мета: формування уявлення про специфічні особливості професії вчитель іноземної мови.

5. Сенситивний тренінг (50 хв.).

Мета: дати можливість учням відчути себе на місці іншої людини, засвоїти груповий досвід через відповідні емоційні переживання.

Рефлексивний етап.

6. Вправа. Написати на аркуші паперу по колу специфічні ознаки діяльності вчителя іноземної мови.

Висновки. Підсумовуючи вище зазначене, технологію профконсультативного тренінгу можна вважати дієвим засобом профорієнтаційної роботи зі старшокласниками, оскільки в ньому враховано: етапи щодо майбутньої професійної діяльності; стадії побудови особистого професійного плану учнем, психограма старшокласника як майбутнього вчителя; психодіагностична та інформативна частини занять здійснюють проєкцію особистості на різні види діяльності, що складає специфіку реалізації індивідуального підходу у профорієнтаційній роботі.

У подальшій дослідницькій роботі нами передбачається розробка діагностики ступенів готовності старшокласників до вибору професії учителя гуманітарного профілю.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бевз В., Главник О. Основні положення щодо проведення тренінгів // Відкритий урок. – 2005. – №11. – С. 12 – 20.
2. Бугрименко А., Луньов Д. Уміти чи знати? // Відкритий урок. – 2005. – №11. – С. 23 – 25.
3. Жаліло Б. Як забезпечити результативність тренінгу // Відкритий урок. – 2005. – №11. – С. 21 – 23.
4. Климов Е.А. Введение в психологию труда. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 192. – 199 с.
5. Крягжде С.П. Психология формирования профессиональных интересов. – Вильнюс: Мокслас, 1981. – 195 с.
6. Моргун В.Ф. Методика багатовимірного аналізу досягнень учня з метою профорієнтації і профілювання. – Полтава, 1997. – 16 с.
7. Пасынок В.Г. Ориентация учащихся на профессию учителя. – Х.:Основа, 1996. – 152 с.

8. Пазюченко Т. Індивідуалізація профорієнтаційної роботи зі старшокласниками: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – К., 2001. – 200 с.
9. Психологічний довідник учителя. Книга 1. Упоряд.: В. Андрієвська / За заг. ред. С. Максименка. – К.: Главник, 2005. – 112 с.
10. Психология развивающей личности/ Под ред. А.Петровского. – М., 1987. – 240 с.
11. Скрипник М. Мистецтво бути педагогом: Зб. тренінг занять. – К.: Вид. дім “Шкіл. світ”: Вид. Л. Галіцина, 2006. – 112 с.
12. Федоришин Б.О. Психолого-педагогічні основи професійної орієнтації: Автореферат дис. ... д-ра пед.наук: 13.00.04/ ІПППО АПН України. – К., 1996. – 49 с.

УДК 378.147:004.92

Р.М. Горбатюк

ОСНОВНІ ЗАСАДИ ГРАФІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ

У статті розглядаються питання графічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у педагогічному університеті. Встановлено, що використання сучасних інформаційних технологій має значний потенціал у навчальному процесі і може стати базою педагогічної системи, яка гарантує якісну графічну підготовку інженерно-педагогічних працівників.

In the article the questions of graphic preparation of future engineers-teachers are examined in a pedagogical university. It is set that the use of modern information technologies has considerable potential in an educational process and can become the base of the pedagogical system which guarantees high-quality graphic preparation of engineer-pedagogical workers.

Постановка проблеми. Соціально-економічні зміни на ринку праці, підвищення суспільних вимог до рівня професіоналізму та конкурентоспроможності майбутніх фахівців спонукають до розв’язання актуальних проблем сучасної системи вищої освіти, пов’язаних з формуванням особистості, її діяльності в умовах ринкової економіки. На вирішення даних завдань спрямовані Закони України “Про вищу освіту”, “Про професійно-технічну освіту”, Національна доктрина розвитку освіти, Концепція розвитку професійно-технічної (професійної) освіти України [1-4].

У зв’язку з цим, пошук нових підходів до сучасного освітнього процесу стає актуальним і значущим педагогічним завданням. Одним із альтернативних напрямів його вирішення є перехід від накопичення знань до становлення фахівця, здатного до продуктивних рішень. Цього можна досягнути шляхом залучення студентів до творчої графічної діяльності, яка, на думку ряду дослідників, сприятливо впливає на інтелектуальний, творчий розвиток, зростання активності та ініціативи студентської молоді, стимулює самостійне освоєння нових і інтеграцію набутих знань.

Інформатизація і комп’ютеризація педагогічної освіти [5] відкрила нові перспективи для підвищення якості підготовки майбутніх фахівців, проте впровадження в інженерну підготовку сучасних комп’ютерних технологій призвело до дефіциту часу на вивчення дисциплін традиційного графічного циклу. “Інженерна графіка” у педагогічному університеті є важливою складовою базової загальноінженерної підготовки, що закладає фундамент системи класичної технічної і професійної освіти майбутніх інженерів-педагогів комп’ютерного профілю. Прикладний характер дисципліни дає можливість формувати компоненти графічної діяльності на всіх її етапах. Знання, отримані студентами при вивченні цього курсу, використовуються в курсовому і дипломному проектуванні, а також у подальшій роботі за фахом. Графічна підготовка майбутніх фахівців інженерно-педагогічного профілю складається з трьох структурно і методично узгоджених курсів:

“Нарисна геометрія”, “Інженерна графіка” і “Комп’ютерна графіка”. Поява комп’ютерної техніки стала сприятливою передумовою для розвитку машинної (комп’ютерної) графіки. Тому графічна підготовка, відповідно до Державних освітніх стандартів, у даний час включає і питання комп’ютерної графіки.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз теорії і практики графічної підготовки випускників педагогічних університетів показав невідповідність їх фактичної підготовки рівню функціонування сучасного виробництва. Вихід на нову ступінь розвитку графічної підготовки можливий за умови володіння графічною мовою передання інформації, використання графічних знань і вмій для її читання, розвитку просторового мислення. Особливу гостроту це набуває, коли мова йде про майбутніх інженерів-педагогів комп’ютерного профілю, які мають безпосереднє відношення до викладання графічних дисциплін, а також фахівців інженерного профілю.

Сучасні підходи до графічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів залежать, передусім, від таких факторів, як зміна цілей, методів і форм навчання, взаємодії педагогів і студентів, розвитку комп’ютерної техніки, розширення її технічних можливостей та ін. Тому на різних етапах процесу графічної підготовки змінювались підходи до розробки і використання методичного супроводу та технологій навчання.

Постановка завдання. Метою цієї статті є обґрунтування системи графічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів комп’ютерного профілю на основі сучасних освітніх технологій. Основною тенденцією в галузі проектування є перехід від двовимірного проектування і креслення до тривимірного моделювання. Такий перехід важливий, проте він не повинен перешкоджати набуттю знань фундаментальних наук, що формують творчого фахівця. Студенти повинні, в першу чергу, навчитися читати креслення деталей і складальних одиниць, виконувати графічні побудови зображень предметів, креслення і схеми за допомогою креслярських інструментів і без них, від руки, а також із використанням “електронних кульманів”. Персональний комп’ютер (ПК) слід розглядати як технічний засіб, що розширює можливості майбутнього інженера-конструктора і дозволяє повніше реалізовувати його творчий потенціал. Важливим принципом графічної підготовки є поєднання традиційних і комп’ютерних технологій навчання. Це і повинно визначати зміст навчальної роботи з графічних дисциплін. Слід відзначити, що в процесі навчальної діяльності повинна забезпечуватися безперервність графічної підготовки і спадкоємність знань при переході до навчальних дисциплін, які профілюють за фахом.

Незважаючи на перспективи сучасних систем автоматизованого проектування (САПР), вирішальна роль у створенні графічних зображень належить людині. В інтелектуальні САПР закладено значний обсяг знань, проте без участі людини, яка вміє їх професійно використовувати, комп’ютер безпорадний.

Інженер, проектувальник використовують у своїй професійній діяльності, як правило, графічну модель, створеного ними об’єкта. Тому не випадково креслення називають мовою техніки. Повне оволодіння кресленням, як засобом виразу думки конструктора, і як виробничим документом, відбувається впродовж усього процесу навчання в педагогічному університеті. Графічна підготовка є першим ступенем навчання, на якому студенти вивчають початкові правила виконання і оформлення конструкторської документації, отримують навички користування стандартами і довідковими матеріалами, вчать читати креслення.

Набуття графічних знань, вмій і навичок пов’язане з виконанням наступних умов:

- розвинена просторова уява;
- технічна ерудиція;
- знання правил оформлення конструкторської документації;
- спеціальна підготовка щодо використання комп’ютерної техніки та прикладного програмного забезпечення.

Для забезпечення першої умови особливу роль відіграє вивчення курсу “Нарисна геометрія”, який є теоретичним фундаментом інженерної графіки. Вивчення дисципліни варто здійснювати в 1-му семестрі, адже в нарисній геометрії вивчаються основи побудови і

дослідження геометричних моделей на базі методів графічного відображення. Для вивчення нарисної геометрії потрібні систематичні вправи з використанням індивідуальних завдань. Враховуючи обмежене число аудиторного навантаження (4 кредити) у навчальних планах, що відводиться на вивчення нарисної геометрії, особливу увагу необхідно звертати на зміст практичних занять: деталізація тих або інших питань, розгляд окремих випадків і варіантів побудов, конструювання різних геометричних об'єктів. Необхідні також самостійні розрахунково-графічні роботи з наступних тем: позиційні і метричні завдання, конструювання і задання поверхонь тощо.

Досвід навчання студентів спеціальностей “Професійне навчання. Інженерна та комп'ютерна графіка” і “Професійне навчання. Комп'ютерні технології в управлінні та навчанні” Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка (ТНПУ) комп'ютерній графіці переконав нас у тому, що традиційна графічна підготовка у вищому навчальному закладі (ВНЗ) є надійною основою для освоєння сучасних комп'ютерних графічних технологій. З іншого боку, використання сучасних інформаційних технологій має значний потенціал у навчальному процесі і може стати базою педагогічної системи, яка гарантує якісну інженерно-графічну підготовку майбутніх фахівців професійно-технічної освіти.

Комп'ютерні технології навчання є актуальними в сучасних освітніх системах [6]. Під інформаційною (комп'ютерною) технологією навчання розуміють таку організацію навчальної діяльності, поліфункціональним засобом якої є комп'ютер. Застосування комп'ютерної техніки і автоматизованих навчальних систем (АНС) у навчально-виховному процесі обумовлене цілями підвищення ефективності навчання і розширення педагогічних можливостей педагога.

Враховуючи те, що методика комп'ютеризації викладання фундаментальних інженерних дисциплін є однією з ключових проблем навчального процесу вищої професійної школи, а також те, що універсальні системи автоматизованого проектування є педагогічним потенціалом, ми прийшли до думки про необхідність пошуку шляхів використання цього потенціалу в навчально-виховному процесі, зокрема для підготовки студентів інженерно-педагогічних спеціальностей. Застосування САПР дозволяє їм легко і швидше оволодіти основами комп'ютерного моделювання і графіки, більш усвідомлено і глибоко досягнути класичну інженерну геометрію і графіку в умовах дефіциту часу. З метою ефективного використання конструкторських модулів САПР у графічній підготовці студентів серед функціональних можливостей даних систем ми виділили ті, які за умови продуманого проектування навчального процесу могли б виявитися корисними.

Використовуючи асоційовану з навчально-професійною діяльністю колективну науково-дослідну роботу студентів, ми створили навчально-методичний комплекс (НМК) із графічної підготовки, що складається з трьох взаємопов'язаних компонентів: НМК з нарисної геометрії, НМК з інженерної графіки, НМК із комп'ютерної графіки. До складу НМК графічної підготовки входить 3 навчальних посібники, виконані в електронному варіанті. За допомогою прикладного програмного забезпечення здійснена анімаційна візуалізація процесів і методів нарисної геометрії та віртуальних навчальних технічних виробів, а також демонстрація процесів функціонування механізмів, що вивчаються в курсі “Інженерна графіка”.

Реалізація інтерактивних навчально-методичних комплексів формує в студентів відповідні практичні навички і вміння, а також наближає до реальних умов професійної діяльності. Графічна підготовка студентів за допомогою традиційних методик із використанням віртуальних моделей деталей є на даному етапі комп'ютеризації професійної освіти прогресивним явищем. Для їх створення і цілеспрямованого дидактичного використання в навчальному процесі розроблена ефективна педагогічна методика, яка враховує той факт, що навчальні завдання носять розвиваючий характер лише тоді, коли вони містять творчі ідеї, реалізація яких вимагає від студентів нетривіальних поворотів думки, обдумування, самостійності, відповідальності, самоорганізації. Наш досвід навчання

студентів молодших курсів основам конструкторської діяльності базується на інтеграції традиційних графічних дисциплін з основами автоматизованого проектування і ретельної координації різних видів навчально-пізнавальної діяльності в єдиному блоці груп різних спеціальностей. Важливе значення відіграють прогресивні підходи до організації як аудиторної та індивідуальної роботи студентів із викладачем, так і їх самостійної роботи. Послідовність вивчення “Нарисної геометрії” та “Інженерної графіки” на основі комп’ютерних технологій зрозуміла та цікава студентам, а в процесі виконання таких завдань вони усвідомлюють значення графічних дисциплін у своїй майбутній професійній діяльності.

Навчально-методичний комплекс з дисциплін, які формують графічну підготовку майбутніх інженерів-педагогів передбачає наступні цілі:

- організаційно і методично забезпечити процес навчання студентів педагогічного університету інтелектуальними комп’ютерними системами автоматизованого проектування;
- за допомогою комп’ютерного моделювання полегшити розуміння і засвоєння студентами нарисної геометрії і інженерної графіки в умовах дефіциту навчального часу;
- підвищити культуру освітніх процесів з графічних дисциплін;
- оптимізувати роботу викладачів, які здійснюють графічну підготовку студентів;
- підвищити ефективність інженерної графічної підготовки студентів педагогічного університету;
- сприяти формуванню компетентності майбутніх фахівців комп’ютерного профілю з використання конструкторсько-графічних модулів параметричних систем автоматизованого проектування;
- забезпечити відповідність підготовки випускників ВНЗ до сучасних вимог суспільства.

Оснoву навчально-методичного комплексу з нарисної геометрії складають ілюстрований конспект лекцій і збірник завдань, що включає приклади вирішення типових позиційних, метричних і комплексних геометричних завдань із всіх тем курсу. З кожної теми приводяться дво- і тривимірні кольорові графічні ілюстрації виконані засобами САПР, що наочно розкриває суть навчального матеріалу. Тривимірна графіка дозволяє представляти динамічні геометричні моделі, що забезпечують всесторонній огляд навчального об’єкта. Колірне вирішення сприяє підвищенню інтересу студентів до навчальної інформації.

Реалізація інтерактивних навчально-методичних комплексів в ТНПУ дозволила звільнити студентів від витратного за часом і не сприяючого ефективного навчання написання конспектів лекцій. Якщо раніше викладач витрачав на лекцію дві години, то тепер для цього потрібно вдвічі менше часу. При цьому студенти зосереджують увагу на екрані комп’ютера або на великому підвісному екрані, на який за допомогою мультимедійного проектора переносяться зображення, що супроводжують пояснення викладача. Використання в навчальному процесі засобів мультимедіа дозволяє модернізувати організацію навчального процесу, а також активізувати пізнавальну діяльність студентів. При цьому вони краще засвоюють матеріал і не встигають забути нову навчальну інформацію для лабораторних занять, які варто проводити безпосередньо після лекції, а не через тиждень чи навіть два.

Навчально-методичні посібники надають студентам допомогу у виконанні навчальних вправ і допомагають їм контролювати правильність рішень. Значна кількість ілюстративного матеріалу надає методичному супроводу навчальної дисципліни привабливості та доступності. Пропоновані алгоритми вирішення геометричних завдань дозволяють подумки відстежувати ці процеси, конструювати віртуальні геометричні об’єкти й оперувати ними.

Методичний матеріал формується відповідно до навчальних планів вищезгаданих спеціальностей, внаслідок чого робота студентів під керівництвом викладача сприяє не тільки успішному засвоєнню нарисної геометрії, але й формуванню професійної

компетентності в галузі комп'ютерної графіки, а також вихованню особистісних якостей майбутніх інженерів-педагогів, зокрема: образно-графічного і просторового мислення, самостійності, відповідальності, інформаційної та комунікативної культури.

Крім того, навчально-методичні матеріали з нарисної геометрії можуть бути повністю (або частинами) записані на переносні електронні носії персонального користування і використовуватися в домашніх умовах.

Навчально-методичний комплекс з “Інженерної графіки” включає навчальні посібники, які створені засобами САПР і повністю охоплюють тематику курсу. Серед методичного забезпечення важливе місце посідає збірник завдань для виконання графічних зображень різної складності, а саме: завдання спрямовані на виконання розрізів, перерізів, креслень деталей різної складності, завдання для виконання робочих креслень складальних одиниць та ін.

Для створення методичного забезпечення з інженерної графіки залучалися студенти. Так, завдання для деталювання креслень загального вигляду створювалися студентами других і третіх курсів як курсова робота з основ автоматизованого проектування. Окрім креслень загального вигляду, кожен студент забезпечував відповідну візуалізацію віртуального складального виробу і створював анімаційний ролик або презентацію, що демонструє послідовність збирання і розбирання виробу, зовнішній вигляд складальної одиниці в цілому і кожної деталі окремо. Креслення загального вигляду для деталювання виконані студентами на високому якісному рівні засобами параметричної комп'ютерної графіки.

Над створенням НМК із “Комп'ютерної графіки” приймали участь студенти, які, в основному, займаються в проблемній науковій групі “Інноваційні технології в освіті”.

В активному сприйнятті та осмисленні студентами навчального матеріалу важливе значення має здатність викладача цікаво і в доступній формі викласти його. Керовані тривимірні та плоскі зображення геометричних і технічних об'єктів з бездоганно якісною геометрією ілюструють явища, що вивчаються, та шляхи вирішення геометричних і конструкторських графічних завдань, є привабливими для студентів, особливо молодших курсів. Навчання за допомогою комп'ютера є могутнім мотиваційним засобом, індивідуалізує процес навчання, підкреслює його особистісну спрямованість.

Комп'ютерні технології САПР підвищують графічну підготовку майбутніх інженерів-педагогів, зокрема якість знань і вмінь та сприяють:

- динамічному оновленню змісту, форм і методів навчально-виховних процесів;
- реальній професійній орієнтації і формуванню інженерної компетентності майбутніх інженерів-педагогів;
- розкриттю, збереженню і розвитку індивідуальних здібностей студентів, поєднанню їх особистісних якостей і професійних вимог до майбутніх фахівців;
- розвитку пізнавальних здібностей, прагненню до самовдосконалення.

Крім того, застосування комп'ютерів створює психологічну комфортність навчання, тобто студент може відчути свою успішність і інтелектуальну спроможність, а це робить процес навчання продуктивнішим.

Досить важливо, щоб майбутній інженер-педагог розумів, що може і що не може комп'ютер. Науковий аналіз творчого продуктивного мислення показує, що головним у процесі навчання є не стільки операційно-технічні процедури і програми розв'язування сформульованих задач, скільки побудова зразка проблемної ситуації, постановка задачі. Сучасний розвиток програмного забезпечення досяг такого рівня, коли в багатьох випадках алгоритм досягнення мети може розробити та реалізувати сам комп'ютер.

Широкою популярністю на ринку програмного забезпечення користується графічний редактор КОМПАС (розробник російська фірма АСКОН). Система КОМПАС призначена, в основному, для виконання проектно-конструкторських робіт у галузі машинобудування. Особливістю даної програми є те, що вона орієнтована на стандарти “Єдиної системи конструкторської документації” (ЕСКД) і тому з успіхом використовується в Росії, Україні

та інших країнах СНД, де ще продовжують діяти стандарти колишнього СРСР щодо створення та оформлення різного роду конструкторських документів [7]. Власне, це і є основним чинником впровадження даного прикладного програмного забезпечення в навчальний процес.

Розглянемо послідовність побудови тривимірної моделі деталі “Кришка” засобами КОМПАС-3D V9.

Запускаємо програму і створюємо відповідний тип файлу (у нашому випадку “деталь”).

Моделювання тривимірної деталі розпочинаємо зі створення її основи – першого формоутворюючого елемента, що завжди пов’язане з додаванням матеріалу.

За основу можна використати будь-який із чотирьох основних типів формоутворюючих елементів: елемент видавлювання, елемент обертання, кінематичний елемент і елемент по січеннях.

На початку створення деталі завжди виникає питання про те, який з її елементів використати за основу. Для цього скористаємось наступними підходами [8]:

- за основу варто взяти елемент деталі, до якого зручніше додавати інші елементи;
- за основу можна використовувати елемент деталі, відносно якого задаються положення, розміри або форма інших елементів;
- як основу, слід розглядати найбільш складний елемент деталі, який можна побудувати однією командою, або до якого можна приєднати мінімальну кількість інших елементів. Крім цього, можлива ситуація, коли деталь складається лише з основи.

Побудову основи деталі розпочинаємо зі створення плоского ескізу, перейшовши у двовимірний простір редактора.

Для створення ескізу основи потрібно виконати наступні дії:

- вибрати площину (*Фронтальная плоскость*);
- перейти в режим редагування ескізу (*кнопка Новый эскиз*);
- ескіз зручніше виконувати, якщо його площина співпадає з площиною екрану (*вид Спереди*).

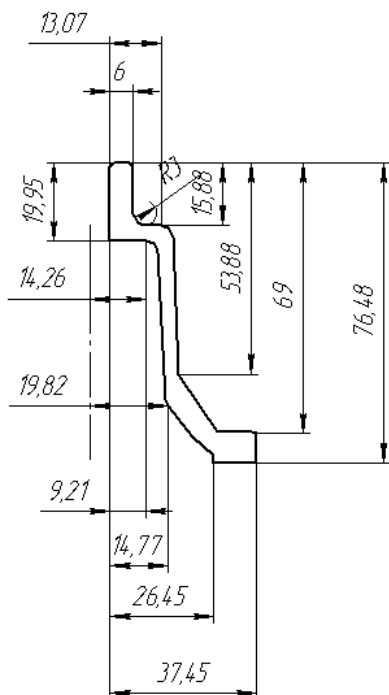


Рис. 1.

Як правило, ескізом є січення майбутнього об’ємного елемента формування якого підпорядковується певним вимогам.

Одним із головних понять у процесі виконання ескізу є контур – лінійний графічний об’єкт або сукупність послідовно з’єднаних лінійних об’єктів (відрізків, дуг, ламаних ліній, сплайнів та ін.). Контури ескізу повинні відповідати наступним вимогам:

- контур в ескізі завжди задається стилем лінії *Основна (Основная)*;
- контури в ескізі не повинні перетинатися і не повинні мати спільних точок.

Системи тривимірного моделювання ставлять високі вимоги до якості ескізів. Якщо ескіз не відповідає вищенаведеним вимогам, то система не зможе сформувати на його основі об’ємний елемент.

На рис. 1 представлено ескіз основи деталі “Кришка”, побудований засобами двовимірного середовища графічного редактора КОМПАС-3D V9.

Створення об’ємних елементів передбачає переміщення плоских фігур у просторі, що й визначає форму 3D-моделі.

Тривимірні системи моделювання мають різні набори інструментів для побудови об'ємних деталей, проте базові типи операцій присутні практично у всіх системах:

- операція видавлювання – видавлювання ескізу в напрямку, перпендикулярному площині ескізу;
- операція обертання – обертання ескізу навколо осі, що знаходиться в площині ескізу (лежить в основі побудови нашої деталі);
- кінематична операція – переміщення ескізу вздовж направляючої;
- операція по січеннях – побудова об'ємного елемента, в основі якого є ряд ескізів (2 і більше), що розміщені в декількох площинах.

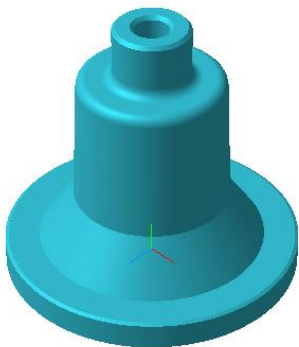


Рис. 2.

Процес створення тривимірної моделі полягає в багатократному добавленні або відніманні додаткових об'ємів, кожен із яких являє собою елемент, утворений вищезгаданими операціями над плоскими ескізами.

У нашому випадку, основою деталі є тіло обертання. Для побудови такої 3D-моделі ми створили ескіз, що містить контур і вісь обертання (рис. 1). Після повороту контура навколо осі на заданий кут (360°) система формує тверде тіло (рис. 2).

Варто зазначити, що для побудови графічних зображень засобами комп'ютерних технологій необхідно володіти графічними компетенціями, набутими в процесі вивчення курсів “Нарисна геометрія” і “Інженерна графіка”. Знання, вміння і навички (компетенції), набуті студентами, є основою подальшого їх розвитку в процесі вивчення предмета “Комп'ютерна графіка”. Інтегрований підхід до формування графічної підготовки майбутніх фахівців інженерно-педагогічного напрямку сприяє розвитку просторового мислення, уяви і активізує пізнавальну діяльність студентів.

Навчальними планами з курсу “Комп'ютерна графіка” на вищезгаданих спеціальностях передбачені лекції, лабораторні заняття, індивідуальна та самостійна робота (всього 5 кредитів). Зокрема: для читання лекцій передбачено 24 год, для проведення лабораторних занять – 66 год, на індивідуальну і самостійну роботу – по 63 години відповідно. На лекціях студенти знайомляться з основними поняттями і принципами роботи в середовищі КОМПАС, з графічним інтерфейсом, із засобами налаштування системного середовища та інструментальних панелей, способами введення команд і методами вибору об'єктів. Основний час занять відводиться можливостям створення двовимірних примітивів і способам їх редагування. Детально вивчаються інструменти для виконання точного креслення плоских зображень і нанесення розмірів на них, прийоми роботи з асоціативними виглядами, особливості роботи з тривимірними деталями, алгоритм створення зборки тощо. Залік із даного курсу передбачає комп'ютерне тестування з теоретичної частини і виконання індивідуального навчально-дослідного завдання – побудову тривимірної моделі геометричного об'єкта чи зборки вузла. Проте відведеного часу на проведення лабораторних занять недостатньо. Як варіант, можна розглядати зменшення лекційних годин і поєднання їх із лабораторними заняттями в групі. Заслуговує на увагу можливість “паралельної” організації занять з “Інженерної графіки”, коли студенти в одному семестрі виконували б графічні роботи з використанням традиційних і комп'ютерних технологій за єдиним завданням.

Висновки. Протягом всього терміну навчання автоматизовані навчальні системи доцільно використовувати зі всіх розділів інженерної графіки. Для цього в навчальному процесі варто передбачити години для самостійної роботи студентів у комп'ютерних залах.

Слід мати на увазі, що графічні дисципліни є лише першим ступенем складного процесу інженерно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців комп'ютерного профілю. Набуті студентами знання, вміння і навички необхідно розвивати і закріплювати при вивченні загальнотехнічних і спеціальних дисциплін, в курсовому і дипломному проектуванні.

Результати подальших досліджень передбачають впровадження інформаційних технологій у навчальний процес, зокрема в процесі вивчення фахових і фундаментальних дисциплін.

Представлений матеріал є спробою розкрити базові підходи щодо графічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів на сучасному етапі і потребують постійного вдосконалення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Про освіту: Закон України від 23.03.1996 № 100/96-ВР із змінами та доповненнями // www.zakon.rada.gov.ua
2. Про професійно-технічну освіту: Закон України від 10 лютого 1998 року № 103/98 – ВР // Офіційний вісник України. – 1998. – № 9. – С. 3-24.
3. Національна доктрина розвитку освіти. – Указ Президента України від 17 квітня 2002 р. – № 347/2002.
4. Концепція розвитку професійно-технічної (професійної) освіти в Україні // Освіта України. – 7-14 липня, 2004.
5. Федорейко В.С., Горбатюк Р.М., Бочар І.Й. Використання сучасних технологій у професійній підготовці інженерів-педагогів // Проблеми інженерно-педагогічної освіти: Зб. наук. пр. Української інженерно-педагогічної академії. – Харків: УПА, 2005. – С. 189-197.
6. Жалдак М.І., Хомік О.А., Володько І.В., Снігур О.М. Інформаційні технології. Навчально-методичний посібник / За загальною редакцією Жалдака М. І. – К.: РНЦ “ДІНІТ”, 2003. – 194 с.
7. Нишак І.Д., Моштук В.В. Комп’ютерна графіка. Навч. посібник для вищих педагогічних навчальних закладів. – Дрогобич: РВВ ДДПУ ім. І.Франка, 2007. – 352 с.
8. Потемкин А. Трехмерное твердотельное моделирование. – М.: Компьютер Пресс, 2002. – 296 с.

УДК 37.03

К.І. Гоцуляк

ГОТОВНІСТЬ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ

У даній статті розкривається сутність готовності вчителів до здійснення диференційованого навчання учнів у початковій ланці освіти. Автор підкреслює, що готовність учителів до здійснення диференційованого навчання школярів є сукупним виразом мотиваційного, змістового і процесуального компонентів.

The essence of the teachers` readiness for differential teaching of pupils in the primary school is described in the article. The author emphasizes the teachers` readiness for differential teaching of pupils consists of the motivation, meaningful and procedural components.

Будь-якому виду діяльності особистості передують формування готовності до її виконання. Це доводять численні дослідження вітчизняних і зарубіжних науковців. Перші фундаментальні роботи з даної проблеми виконано Н.Д.Узнадзе. Важливим у роботах ученого стало визначення поняття готовність “суб’єкта до дії” і виділення умов її виникнення. Необхідним для розвитку уявлень про готовність до діяльності є встановлення Н.Д.Левітовим факту залежності її формування від індивідуальних особливостей особистості, типу вищої нервової діяльності, зовнішніх умов. Серйозним кроком на шляху розробки проблеми став висновок ученого про існування, поряд із психологічним, педагогічного аспекту готовності до діяльності, під яким автор розуміє сукупність знань, умінь і навичок, необхідних людині для здійснення певної діяльності. Готовність до того чи іншого виду діяльності М.І.Дяченко і Л.А.Кандибович визначають як цілеспрямоване

вираження особистості, що включає її переконання, ставлення, мотиви, почуття, вольові й інтелектуальні здібності, настроєність на певну поведінку.

Проведений короткий аналіз наукової літератури дав можливість зробити попередні висновки:

а) готовність людини до діяльності є складним багатоструктурним утворенням, що виявляє ступінь відповідності даної особистості вимогам певної діяльності;

б) наявність готовності – обов'язкова умова здійснення діяльності;

в) готовність до конкретного виду діяльності має специфічні особливості, зумовлені характером цієї діяльності;

г) проблема готовності до діяльності не обмежується рамками теорії, а має безпосереднє практичне значення.

З огляду на зазначене визначено мету даної публікації, а саме: розкрити сутність готовності вчителів початкової ланки освіти до здійснення диференційованого навчання молодших школярів.

Визначити сутність готовності вчителів до здійснення диференційованого навчання учнів можна з даних аналізу психолого-педагогічної літератури з проблеми готовності до діяльності, особливостей здійснення диференційованого навчання молодших дітей як конкретного виду професійної діяльності педагогів, результатів попереднього вивчення реалізації диференційованого навчання у шкільній практиці.

Готовність учителів початкових класів до здійснення диференційованого навчання учнів є сукупним виразом мотиваційного, змістовного і процесуального компонентів. Розглянемо зміст кожного.

Мотиваційний компонент є важливим компонентом готовності вчителів до здійснення диференційованого навчання молодших школярів. Завдяки його сформованості усвідомлюється значущість запровадження диференційованого навчання учнів, у педагогів виникає потреба реалізувати диференційоване навчання практично. Обов'язковим елементом здійснення диференційованого навчання молодших школярів як конкретного виду професійної діяльності вчителів є формування інтересу безпосередньо до його змісту. Така головна психологічна передумова позитивного ставлення до здійснення диференційованого навчання молодших школярів.

Конкретна предметна діяльність людини спонукається не одним, а кількома мотивами, що знаходяться у безпосередньому підпорядкуванні. До реально діючих мотивів здійснення диференційованого навчання учнів належать ті, що самостійно виникають у процесі професійної діяльності й не вимагають додаткової зовнішньої актуалізації. Вони свідчать про усвідомлене прагнення й безпосередній інтерес до здійснення диференційованого навчання.

Поверховий ситуативний інтерес до здійснення диференційованого навчання молодших школярів може також виникнути внаслідок усвідомлення необхідності виконати вказівки адміністрації школи.

Указане вище дозволяє зробити висновок, що основними складовими мотиваційного компонента готовності вчителів до здійснення диференційованого навчання молодших школярів є потреби та інтереси, спрямовані на реалізацію диференційованого навчання.

Предметна діяльність щодо здійснення диференційованого навчання молодших школярів завжди будується на знанні його змісту й вихідних психолого-педагогічних знаннях. Це і є свідченням того, що тільки глибокі психолого-педагогічні знання, уміння і навички педагогічної праці дозволяють успішно реалізувати на практиці диференційоване навчання учнів. Тому психолого-педагогічні знання є важливим елементом змістовного компонента готовності вчителів до здійснення диференційованого навчання молодших школярів.

Істотною складовою частиною даного компонента готовності вчителів до такого виду діяльності є з'ясування суті диференціації навчання на різних ступенях загальноосвітньої школи, мети і змісту у початковій школі зокрема.

Змістовний компонент включає також знання психічних особливостей молодших школярів, підходів до набору учнів у класи різних типів, вимог до складання тестів та проведення тестування, принципів організації диференційованого навчання у цих класах. Проте самих знань теоретичної суті, форм і методів диференційованого навчання недостатньо для його успішної реалізації.

Ефективно реалізувати диференційоване навчання на практиці вчитель зможе тільки при наявності відповідних умінь і навичок. Ось чим і викликана необхідність процесуального компонента, який тісно пов'язаний із змістовним і акумулює у собі передумови успішної практичної реалізації ідей диференційованого навчання.

Складовими процесуального компонента готовності особистості до конкретного виду діяльності є відповідні вміння та навички конструювати навчально-виховний процес, ураховуючи індивідуальні особливості молодших школярів:

- проводити набір дітей у класи різних типів;
- оптимально вибрати методи навчання для кожного з диференційованих класів;
- визначати обсяг знань та умінь для кожного уроку відповідно до типу класу.

Формування готовності педагогів до здійснення диференційованого навчання молодших школярів є органічною частиною цілісної методичної роботи з класоводами, яку має здійснювати відповідне методичне об'єднання вчителів. Цей процес має свою структуру, яка включає мету, зміст, організаційні форми, засоби, результат. Метою є розвиток даної якості (готовності) до рівня, який забезпечує повноту знань, умінь і навичок учителів із питань диференційованого навчання школярів і підвищення на цій основі результативності навчально-виховного процесу відповідно до вимог сьогодення.

Ураховуючи багатоаспектність готовності до здійснення диференційованого навчання учнів, робота з її формування повинна проходити за такими етапами: мотиваційно-орієнтовний, тренувальний і конструктивний.

Успішне вирішення завдання мотиваційно-орієнтовного етапу підготовки до даного виду діяльності залежить від того, наскільки дирекція шкіл, керівники методичних об'єднань правильно розуміють і оперативно виконують свої організаційні та інформаційні функції. До перших належить узгодження плану роботи методичного об'єднання з підготовки вчителів початкових класів до здійснення диференційованого навчання, сприяння складанню аногованого списку літератури, організація виставок і науково-практичних конференцій, відвідування уроків учителів, які працюють творчо.

Інформаційна функція полягає у проведенні консультацій, читанні доповідей на засіданні методичного об'єднання, обговорення з освітянами новинок педагогічної літератури з питань диференційованого навчання молодших школярів.

Пропаганда, будучи важливою ланкою підготовки вчителів до здійснення диференційованого навчання, не розв'язує всіх її завдань. Необхідна колективна робота класоводів з опрацювання змісту й методики диференційованого навчання молодших учнів. Це і є головним завданням тренувального етапу підготовки, провідні методи якого дозволяють учителю з пасивного слухача стати активним учасником роботи, що проводиться.

На нашу думку, аналіз педагогічних завдань, моделювання й педагогічні ігри, розроблені з урахуванням змісту диференційованого навчання, дають об'єктивні можливості для розвитку в учителів початкових класів умінь здійснювати такий процес.

Зміст завдань аналітичного типу – навчальний матеріал, що дозволяє проводити аналіз і давати оцінку диференційованого навчання, використання завдань, які сприяють розвитку пізнавальної активності учнів, складання картки-профілю школяра та класу.

Наведемо кілька прикладів:

Задача I. Розробити психологічну картку-профіль школяра та класу підвищеної індивідуальної уваги на основі вивчення методики психодіагностики розвитку дитини й з'ясування сутності таких питань: 1) психолого-педагогічна типологія молодших учнів; 2) психодіагностична методика; 3) критерії визначення рівня розвитку певної психічної якості

школяря; 4) шкала оцінок визначення рівнів (підрівнів) розвитку психічних властивостей особистості; 5) психологічна картка-профіль дитини та класу.

Задача II. На основі знань про дидактичні принципи навчання розробити систему пізнавальних завдань із математики для учнів класу вікової норми (тему обирають учителі).

Задача III. На основі вивчення ролі гри у навчанні й вихованні школярів, з'ясування сутності та врахування її особливостей організації навчально-виховного процесу розробити сюжетно-рольову гру для учнів класу прискореного навчання:

1. Керуючись програмою податкової школи й підручником із математики, запропонуйте свій варіант вивчення теми (тему обирають учителі) у класі підвищеної індивідуальної уваги. Плануючи навчально-виховний процес, урахуйте психолого-педагогічну типологію учнів, методику проведення уроку у класі підвищеної індивідуальної уваги та особливості морального виховання дітей. Передбачте компенсацію і корекцію у роботі зі слабо підготовленими учнями; роботу з оптимізації взаємних стосунків у класі, гармонізації контактів “учень-вчитель”, “учень-учень”, “учень та всі інші”, “вчитель-клас”; рольову гру як засіб оволодіння вміннями й навичками, повноцінного залучення школярів у навчально-виховний процес.

Дайте обґрунтування запропонованого вами тематичного планування.

2. Користуючись програмою початкової школи й підручником з рідної мови, подайте свій варіант вивчення теми (тему обирають учителі) у класі вікової норми. Плануючи навчально-виховний процес, урахуйте індивідуально-психологічні особливості та динаміку психологічного розвитку школярів, методику проведення уроку у класі вікової норми. Запропонуйте ефективні засоби розвитку в дітей мотиваційної сфери, вольових якостей, умінь вчитися, розвивальні та пізнавальні ігри для молодших школярів.

Дайте обґрунтування запропонованого вами тематичного планування.

3. Користуючись програмою початкової школи і підручником для ознайомлення з навколишнім світом, запропонуйте свій варіант вивчення теми (тему обирають вчителі) у класі прискореного навчання.

Плануючи навчально-виховний процес, урахуйте індивідуально-психологічні відмінності учнів, фактори прискорення навчання школярів. Зверніть увагу на те, що основою гармонійного розвитку дітей є високий темп засвоєння навчального матеріалу. Передбачте принципи специфічної організації навчально-виховного процесу і своєрідність використання ігрових форм у класі прискореного навчання, врахуйте особливості управління навчальним процесом і моральним вихованням.

Дайте обґрунтування запропонованого вами тематичного планування.

Кожне заняття закінчується обговоренням і оцінюванням розроблених проєктів. Застосовується змістовна оцінка з такими судженнями: а) задача розв'язана найбільш точно і змістовно; б) задача в основному розв'язана; в) задача розв'язана частково; г) задача залишилася нерозв'язаною.

Оцінювання проводиться на засіданні методичного об'єднання самими вчителями й керівником методоб'єднання. Судження, схвалене найбільшою кількістю присутніх на занятті, – основне.

Форми організації навчальної діяльності вчителів у методичному об'єднанні з розв'язування педагогічних задач можуть бути індивідуальними, груповими, фронтальними. Їх вибір визначається як змістом диференційованого навчання, так і наявним до моменту підготовки рівнем готовності педагогів до його здійснення.

Неодмінною умовою успішності всіх занять виступає самоосвітня робота, яка є усвідомленим, цілеспрямованим, безперервним удосконаленням теоретичної і практичної підготовки педагога, його духовним збагаченням.

У навчанні дорослих широкого застосування набувають навчально-рольові ігри. Учитель може вибрати і “програти” один із варіантів майбутньої роботи по-новому, одержати конкретне уявлення про сутність диференційованого навчання молодших

школярів. Педагогічна гра вимагає знань і вмінь, отриманих раніше. Теоретичні передбачення у цьому процесі наочно втілюються.

Зупинимося на структурних елементах гри: а) мета – те, чого потрібно досягти; б) роль – дії, які учасник гри відтворює у ситуації, що імітується; в) зміст – те, що складає сутність ігрового процесу; г) сюжет – сукупність подій, у яких розкривається основний зміст гри; д) ситуація – сукупність обставин, певний фрагмент практичної діяльності вчителя.

Під час проведення гри можна дотримуватися таких етапів: 1) підготовчого; 2) ігрового процесу; 3) підсумкового розбору, оцінки заняття і результатів гри.

На першому керівник гри (досвідчений учитель або керівник методоб'єднання) називає тему, мету й завдання гри, залежно від змісту педагогічних ситуацій вибирає роль (доручення) для її учасників.

Перед педагогами ставляться питання, які необхідно обговорити. Виконується і діагностична функція – виявляється готовність учителя до розв'язування конкретних педагогічних задач. У ході обговорення визначається мета: розв'язати декілька педагогічних задач і обговорити дискусійні питання теоретичного характеру. Цей момент гри спрямований на поглиблення і закріплення в освітян теоретичних знань із винесеної проблеми та вміння застосовувати знання під час розв'язування практичних питань.

Після розв'язання й обговорення педагогічних задач розпочинається робота над практичними питаннями. Багато тут залежить від інтелектуальних умінь учителя, глибини проведеного аналізу, ступеня сформованості уявлень із даної проблеми.

На третьому етапі проводиться розбір, аналіз ходу й результатів гри, обговорюється ефективність виконання ролей, відмічається ступінь відповідності ігрових моментів реальній взаємодії учителя й учнів.

Як приклад розглянемо рольову гру на тему: “Визначення ступеня психологічної готовності дитини до навчання”.

Мета – сформулювати в учителів вміння цілісно використовувати методіку визначення ступеня психологічної готовності дитини до навчання й застосувати її на практиці.

Обґрунтування доцільності проведення гри: організація диференційованого навчання базується на знанні рівня психологічної готовності дітей до навчання, що визначається під час набору учнів у класи різних типів. У процесі визначення рівня психологічної готовності дитини до навчання чітко простежується залежність послідовності виконання окремих тестів від психологічного стану тієї чи іншої особистості. Необхідно зосередити увагу на тому, чи змінюється послідовність окремих тестів залежно від таких важливих проявів психологічного стану дітей, як загальмованість, збудженість, підвищена активність, балакучість, що веде до поганого контакту з екзаменатором. У результаті не розкриваються повно розумові здібності дитини. Важливим моментом у процесі психологічного обстеження є облік і аналіз результатів перевірки, правильне визначення ступеня готовності дошкільнят до навчання, розподіл їх у класи різних типів.

Завдання гри:

1) поглибити й систематизувати знання принципів побудови методіки психологічного обстеження дитини, комплексу перевірочних тестів;

2) сформулювати вміння застосовувати ці знання практично.

Кількість учасників гри – 6–10 чоловік. Двоє кращих учителів виконують роль “експертів-методистів”, інших двоє – “екзаменатора” й “асистента”, решта – “дітей”, “батьків”, які прийшли на психологічне обстеження. Заняття розраховано на дві години.

Матеріально-технічне й методичне забезпечення гри:

1) чотири набори слів;

2) п'ять варіантів безглуздих складів;

3) п'ять стандартних наборів слів (по 10 у кожному);

4) тест перевірки короткочасної пам'яті й умовиводів;

5) бланки карток психологічного обстеження першокласника.

Питання для обговорення: принципи оцінювання психічних властивостей дитини; розумова активність – основна й загальна психічна якість школяра; тести визначення розумових здібностей і ступеня психологічної готовності дитини до шкільного навчання; методика проведення тестування майбутніх учнів; шкала оцінювання психологічних якостей дитини; визначення рівня розумової активності майбутнього школяра; облік і аналіз результатів перевірки та визначення ступеня психологічної готовності дошкільнят до навчання; комплектування різних класів; робота з педагогічним колективом і батьками. Гра закінчується аналізом та оцінкою діяльності кожного її учасника.

Завдання учителів на конструктивному етапі формування готовності до здійснення диференційованого навчання школярів носить яскраво виражений дослідницький характер. Педагог виступає тут у ролі експериментатора, який оцінює з точки зору ефективності практичне втілення диференційованого навчання учнів. Проявляється це в тому, що кожен класовод індивідуально планує, розробляє і проводить серію індивідуальних занять, у яких прагне реалізувати набуте в процесі теоретичної підготовки, проведеної методоб'єднанням. Так учителі можуть побачити свої успіхи та недоліки в роботі.

На заключному етапі підготовки педагогів до здійснення диференційованого навчання молодших школярів на засіданнях методоб'єднань обговорюється хід втілення диференційованого навчання, вивчається його результативність, надається методична підготовка педагогам. Серед методів підготовки, що застосовуються на даному етапі, на першому плані стоять індивідуальні і групові консультації, творчі звіти, дискусії, взаємовідвідування уроків із наступним їх обговоренням.

Отже, готовність учителів до здійснення диференційованого навчання молодших дітей проявляється в усвідомленні суспільної і особистої значущості його реалізації, стійкому інтересі до змісту, наявності психолого-педагогічних знань з даної проблеми, практичному оволодінні відповідними методами і прийомами педагогічної праці. Усі компоненти тісно пов'язані між собою й утворюють динамічну цілісність. Готовність учителів до здійснення диференційованого навчання молодших школярів є складною і багатоаспектною проблемою, яка потребує подальшого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Васильченко Л.В. Як оцінювати культуру управління // Директор школи. – 2001. – № 3. – С.15-18.
2. Вербицкая А.О., Бодряков В.Д. Учебный процесс: информация, анализ, управление. – М.: Сентябрь, 2002. – 128 с.
3. Державна національна програма “Освіта” (“Україна ХНІ століття”).
4. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Минск, 1976.
5. Кукушин В.С. Современные педагогические технологии в начальной школе. Пособие для учителя. – Ростов-на-Дону: “Феникс”, 2003.
6. Лісоцький А.О. Теоретичні основи проектування сучасних освітніх систем. – К.: Техніка, 2004.
7. Моляко В.А. Психологічна готовність до творчої праці. – К.: Знання УРСР, 1989. – 48 с. (Сер. 7. Педагогічна. – № 19).
8. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2002. – №33. – С.4-6.

МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ПРОЦЕСУ ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Проведено огляд методології як найбільш загальної системи принципів організації наукового підходу до демократизації навчально-виховного процесу у вітчизняних ВНЗ, способів досягнення і побудови нової системи вищої освіти.

There was organized the review to methodologies as most general system principle to organization of the scientific approach to democratization of the scientific-educational process in national high schools, the ways of achievement and creating the new higher education system.

У сучасному українському суспільстві відбуваються демократичні зміни, які поступово охоплюють все більшу кількість напрямів життєдіяльності людини, а їхні результати проявляються все більш наочно. Зазначені зміни відбуваються також у сфері навчально-виховної діяльності. У першу чергу це модернізація системи вищої освіти за принципами, наведеними в Болонській декларації [1; 2]. Такий процес орієнтовано на перехід від існуючих нормативів традиційної для пострадянських країн освітньої системи до загальноєвропейських стандартів. Саме освіта і виховання сучасної молоді повинні вже сьогодні закласти фундамент оновленого майбутнього нашої країни – такого майбутнього, в якому Україна за комплексом усіх показників зможе вийти на європейський рівень. Одним із шляхів наближення до цього рівня є виховання фахівців нової формації, діяльність яких відповідатиме європейським стандартам і дозволить якісно покращити соціально-економічний стан країни в цілому. Чи не найважливішу роль у процесі виховання фахівців такого рівня відіграє система вищої освіти [3]. Тому її реорганізація є необхідною, але в яких напрямках і в якій послідовності вона повинна відбуватися, яких областей повинна стосуватись і в яких формах виражатись – це питання, що потребують детальних досліджень.

Подібно до інших процесів системного розвитку, процес демократизації вітчизняної вищої освіти здійснюється за певною метою. Методики, які застосовують для розв'язання тактичних задач поступової демократичної модернізації, є складовими загальної методології даного процесу. У цьому випадку поняття методології означає філософську вихідну позицію наукового пізнання, загальну для всіх наукових дисциплін. Методологія досліджує теоретичні проблеми шляхів та засобів наукового пізнання і закономірностей дослідження як творчого процесу [4].

На сучасному етапі модернізації навчально-виховних процесів, що відбуваються у вітчизняних ВНЗ, необхідно не лише вирішувати окремі актуальні методичні та методологічні питання, але й створити методологію демократичної педагогіки вищої школи як специфічну систему знань, способів оволодіння знаннями, вміннями, навичками, засвоєння культури людства і формування на цій основі духовної еліти суспільства. Цей шлях приведе до підвищення ефективності демократичного розвитку освітньої системи. З огляду на зазначене було визначено мету даної публікації, а саме: визначення основних положень методологічного підходу до демократизації вітчизняної системи вищої освіти.

Зазначимо, що методологічний компонент будь-якої системи знань визначає зміст, обсяг, вид і послідовність засвоєння знань. У разі впровадження демократичних нововведень цей компонент повинен переконувати студентів у корисності здійснюваної модернізації навчальної системи, для чого слід хоча б у загальних рисах довести до розуміння студентів методологію демократизації навчально-виховного процесу. Лише за такого підходу можливо досягти істинно демократичних змін, які до того ж підтримає широка спільнота. Цей аспект є ще одним фактором необхідності визначення чіткої методології проведення демократичних змін і реформ вищої школи.

Методологічні проблеми демократизації системи вищої освіти тісно пов'язані із педагогічною методологією, яка, в свою чергу, має власну проблематику. Так, В.Загвязінський умовно поділив методологічні проблеми педагогіки на п'ять груп:

- 1) загально-методологічні;
- 2) загально-наукові;
- 3) частково-методологічні;
- 4) проблеми вивчення, оцінки, використання й удосконалення методів навчання і виховання, їх класифікації та оцінки, розвиток за рахунок збагачення методами суміжних наук;
- 5) проблеми критики різних ідеологічних концепцій у педагогіці [5].

Така класифікація, як підтверджує науковий досвід і результати досліджень учених, відповідає методології наукового пізнання. Окрім того, як бачимо, три останні групи безпосередньо відносяться до методологічних проблем демократизації освіти.

Центральною ідеєю, яка поєднує наведені групи педагогічної методології, є постійний розвиток, перетворення освіти на механізм розвитку особистості й суспільства, спрямування вищої школи як соціокультурного інституту не на відтворення старих форм суспільного буття, а на розвиток демократичного, гуманного суспільства. Демократизація освітнього процесу вимагає перегляду і переоцінки всіх його компонентів, робить основним смислом освіти саморозвиток, самоствердження, самореалізацію студента як особистості. Міра цього розвитку виступає в якості оцінки роботи викладача, вищого навчального закладу, всієї системи вищої освіти в цілому.

Взагалі, методологічні знання дуже різнопланові. Їх можна представити у такому вигляді:

- знання про загальні методи досліджень (експериментальні й теоретичні);
- знання про методи передачі наукової інформації (мова науки, структура наукових знань, форма їх фіксації);
- знання про способи засвоєння знань.

Усі ці форми представлення знань цілком придатні для формування методології демократизації навчально-виховного процесу у вітчизняних ВНЗ. Разом із тим, на жаль, спостереження показують, що в реальній практиці не лише студенти, але й викладачі, знайомляться із методологією переходу до європейських освітніх стандартів дещо стихійно, недостатньо свідомо. Це пов'язане з наступним:

- по-перше, викладачі часто недостатньо володіють методологічною культурою;
- по-друге, у найбільш розповсюдженій літературі з питань упровадження Болонських стандартів (методичних посібниках, наукових статтях, монографіях тощо, наприклад [6-8]) методологічним знанням приділяється недостатньо уваги;
- по-третє, навчальними програмами не передбачено ознайомлення із такими знаннями.

Як бачимо, останнє суперечить самій сутності демократії, оскільки вона нерозривно пов'язана із гласністю, інформуванням широкого кола громадськості.

Педагогічна інтерпретація процесу демократизації, що здійснюється в межах антропологічного підходу, можлива шляхом упорядкування її аксіоматики і проблематики завдяки застосуванню низки методологічних принципів [9].

Основними методологічними принципами нашого дослідження є наступні: об'єктивність, сутнісний аналіз, єдність логічного та історичного, концептуальна єдність. При цьому на першому місці стоять такі принципи: принцип відбору джерел і методів пізнання з метою педагогічно-соціальної інтерпретації; історико-антропологічний підхід до аналізу шляхів розвитку демократичних процесів; принцип демократичної орієнтації педагогіки вищої школи; принцип єдності теорії і практики, навчання і виховання, конкретного і абстрактного, об'єктивного і суб'єктивного, загального і особливого, спадкоємності і наслідування. Цих принципів пропонуємо дотримуватись в ході аналізу процесів розвитку вітчизняної та зарубіжних систем вищої освіти, їх співставлення, при

системному цілепокладанні та діагностиці, виборі шляхів проведення демократичних змін, їх плануванні та реалізації.

Основою для проведення наукового аналізу і вибору напрямів подальшої діяльності є системний підхід, категорійна структура дослідження, використання понятійного апарату науки, логіка і структура наукового пошуку, визначення головного і другорядного, взаємодія складових знань, зокрема соціокультурних, філософських, психологічних, педагогічних, фахових тощо.

Прикладом, на якому можна проілюструвати застосування певної частини вказаних принципів, є історико-соціальний аналіз розвитку систем вищої освіти Росії та США, здійснений у роботі С.Запругаєва “Системы высшего образования России и США” [10]. В основу даного аналізу покладено принцип єдності логічного та історичного. У ньому простежується історична логіка розвитку обох систем і виходячи саме з цієї логіки здійснюється їх порівняння. З цього аналізу, що базується також на принципі об'єктивності, випливає сутність обох систем, тобто має місце сутнісний аналіз. При розгляді особливостей кожної з освітніх систем можна побачити, що в них наявна концептуальна єдність. Проте, загальна концептуальна єдність у порівнянні обох систем в названій вище роботі С.Запругаєва, на жаль, відсутня. Ще одним недоліком цієї роботи можна вважати відсутність антропологічного підходу, тоді як, з нашої точки зору, при розгляді та порівнянні освітніх систем слід урахувувати не лише історичний аспект, а й історичну динаміку менталітету людей, що склали соціум певної країни та впливали на освітні зміни. Саме такі аспекти, поряд із вищезазначеними, вважаємо за необхідне враховувати при порівнянні вищих систем освіти України і Європейського Союзу. Крім цього з метою здійснення комплексного системного методологічного підходу доцільно також провести порівняння навчально-виховних процесів вищих навчальних закладів 3-х регіонів, а саме: США, Європи та України.

Порівняльний аналіз двох (або більше) систем освіти доцільно проводити за етапами, запропонованими Я.Скаловою, а саме:

- 1) визначення системи та її середовища;
- 2) визначення субсистем та їхніх елементів (функцій, способів діяльності, поведінки);
- 3) визначення структурної сітки системи, тобто взаємозв'язку субсистем і елементів системи;
- 4) проведення аналізу зв'язків структури і функції системи;
- 5) розробка проекту змін та новацій системи [4].

Кожен із вищезазначених етапів можна поділити на окремі підетапи. Це допоможе з'ясувати проблеми, які існують в тій чи іншій системі, віднайти оптимальні шляхи їх вирішення тощо.

З огляду на зазначене, можна зробити висновок, що системний підхід – це не лише аналітичний, але й синтетичний метод. На нашу думку, системно-функціональний підхід до вивчення демократизації педагогічної системи передбачає розуміння цього процесу як детермінації багатомірної багаторівневої структури з багатьма параметрами, як певну організацію складного внутрішньо-інтегрованого соціального організму, який можна розглядати та аналізувати як сукупність елементів, властивостей і зв'язків, що взаємодіють і розвиваються у певному, заздалегідь заданому, напрямі. До основних ознак системності належать: цілісність і цілеспрямованість, структурованість, тобто склад елементів, внутрішній розподіл, упорядкування, класифікація, цього цілого; взаємозв'язок зовнішнього і внутрішнього; інтегрованість окремих елементів і зв'язків.

Таким чином, огляд методологічних засад процесу демократизації навчально-виховної діяльності вітчизняної вищої школи доводить, що він повинен відбуватися поступово, із детальним розглядом й обговоренням в українському суспільстві напрямів і заходів її модернізації. Окрім того даний процес має відповідати основним принципам наукової методології, а загальні методологічні етапи розв'язання цієї задачі можуть бути наступними:

- встановлення демократичного, спрямованого в першу чергу на врахування особистісних потреб студентів, співвідношення цілей, складності, логіки, варіативності навчання;
- моделювання демократичної взаємодії викладачів і студентів;
- визначення змісту демократизації педагогічного процесу, поєднання особистісних і групових підходів, раціонального, емоційного та емпатійного;
- модернізація навчальних технологій;
- використання співробітництва за між ВНЗ різних регіонів та країн, зокрема для забезпечення студентів сучасною навчально-виробничою базою;
- оптимізація поєднання досвіду європейської демократичної освіти із вітчизняними історичними традиціями, національним менталітетом і соціально-політичними особливостями;
- демократичний підхід до взаємозв'язку і співвідношення процесів соціалізації та індивідуалізації, новаторства і традицій у системі вищої освіти;
- формування демократичної, методології та технології проектування процесів підготовки фахівців як на рівні навчальних дисциплін, так і на рівні ВНЗ;
- формування демократичного співвідношення філософських, соціальних, психологічних і педагогічних закономірностей та підходів при визначенні основ і вирішенні проблем освітньої діяльності, виборі напряму і принципів розвитку навчально-виховного процесу у ВНЗ.

Дотримання названих етапів демократизації навчально-виховної діяльності вітчизняної вищої школи, на нашу думку, є обов'язковим, а тому кожен із них потребує детального вивчення та обґрунтування. Це може стати предметом подальших наукових пошуків.

ЛІТЕРАТУРА:

1. EAIE: The Bologna Process // Інтернет: <<http://www.eaie.nl/about/bologaa.html>>. – Європейська асоціація міжнародної освіти: Болонський процес.
2. Андрущенко В.П. Педагогічна освіта України: Болонські виклики і напрями модернізації // Практична філософія. – К., 2004. - №1. - С. 124-129.
3. Гончаров СМ., Мошинський В.С. Вища освіта в Україні і Болонський процес: Навч.-метод. посіб. для підготов, магістрів, асп. та перепідготов. викл. вищ. навч. закл. // Нац. ун-т вод. госп-ва та природокористування. – Рівне, 2005. – 141с.
4. Скалкова Я. Я и коллектив. Методология и методы педагогического исследования. - М., 1989. - 224 с.
5. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. - М.: Педагогика, 1982. - 160 с.
6. Журавський В.С., Згуровський М.З. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти // Нац. техн. ун-т України “Київ, політехн. ін-т”. – К.: Політехніка, 2003. – 200 с.
7. Кремень ВТ. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи). - К.: Грамота, 2003. - 216 с.
8. Ніколаєнко СМ. Вища освіта – джерело соціально-економічного і культурного розвитку суспільства. - К.: Знання, 2005. - 319 с.
9. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учебное пособие. - М.: Изд-во “Академия”, 2007. - 208 с.
10. Запрягаев С.А Системы высшего образования России и США // Проблемы высшего образования, 2003. - С 39-47.

НАВЧАННЯ ТЕРМІНОЛОГІЇ І ФРАЗЕОЛОГІЇ РОСІЙСЬКОМОВНИХ СТУДЕНТІВ ВТНЗ

У статті йдеться про формування професійного функціонального мовлення російськомовних студентів ВТНЗ Східної України. Зазначено основні ознаки лексичного складу наукового мовлення, що обслуговує технічну галузь науки; розкрито прийоми й методи вивчення термінології і фразеології.

The article deals with the problems of professional functional speech of Russian speaking students of Higher Technical Universities of Eastern Ukraine. The main characteristics of the scientific vocabulary used in technical sciences are determined as well as the methods and approaches of terminology and phraseology studying.

Навчання студентів їхній майбутній спеціальності українською мовою в умовах російськомовного середовища (у багатьох ВТНЗ Східної України загальнотехнічні і спеціальні дисципліни, як відомо, викладаються російською мовою) вимагають від студентів активного володіння науковим стилем мовлення сучасної української мови.

Якщо для пасивного володіння достатньо досягти розуміння науково-технічних текстів і відтворення їх змісту, то для активного володіння цим різновидом функціональних стилів необхідно практично володіти науковим стилем мовлення і вільно оперувати його мовленнєвими одиницями. Мета практичного курсу “Українська мова професійного спілкування” для студентів ВТНЗ – навчити студентів вільно користуватися українською мовою у повсякденній практичній професійній діяльності. У зв’язку з цим необхідно навчити студентів української мови з урахуванням їхньої майбутньої діяльності, турбуючись про вивчення і засвоєння спеціальної лексики, якою їм прийдесться оперувати, виробити у студентів мовленнєві уміння і навички в межах наукового стилю.

Різні аспекти формування професійного функціонального мовлення, і у зв’язку з цим засвоєння термінів і термінологічних сполук, привертала увагу сучасних дослідників (С.Вдовцова, Л.Головата, Л.Златів, Н.Костриця, Ж.Красножан, Л.Лучкіна, В.Михайлюк, Т.Рукас, Н.Тоцька, В.Юкало). Однак недостатня розробленість проблеми і відсутність системи роботи з професійного мовлення студентів технічних ВНЗ потребують окремого дослідження, що й примусило нас звернутися до цього питання.

Актуальність проблеми полягає в тому, що в сучасних умовах суттєвим моментом у формуванні навичок українського професійного мовлення російськомовних студентів ВТНЗ є оволодіння лексикою і стилем науково-популярної літератури і літератури за фахом.

Метою статті є визначення місця термінів і термінологічної фразеології у формуванні професійного мовлення студентів вищих технічних закладів освіти Східної України.

Кожна окрема галузь науки має справу з особливим, доволі суворо визначеним предметом, тому лексичний склад наукового мовлення, пов’язаний з окремою галуззю науки, являє собою “відносно замкнену систему”. Лексичний склад наукового мовлення, що обслуговує дану галузь науки, складається зі слів із предметним значенням назв (наприклад: для спеціальності “електричний транспорт” – *мастільник, осаджувач, струмоприймач, шумогасник, рухомий склад, загасання дуги, знакозмінне навантаження, запірня напруга тиристора, двигун змінного струму, поштовх навантаження, тягово-зчіпний пристрій* тощо) і термінів понять, якими оперує дана наука (*ковзання, гальмування, тертя, підживлення, травлення (попускання), згоряння, коливання, шабрування* тощо). О.О.Реформатський називав ці слова поняття “номенклатурою”.

Спеціальна термінологія, яка є певною галуззю лексики, закріплюється не тільки за науковим стилем у цілому, але навіть і за мовою окремої наукової дисципліни. Можна

виділити спеціальну математичну, хімічну, фізичну, будівельну, електротехнічну та ін. лексики.

Поряд із вузькоспеціальною термінологією існує велика кількість термінів, не закріплених за певною наукою, у зв'язку з тим що вони складають предмет вивчення багатьох наук, тобто так званий шар загальнонаукової лексики. Це ціла низка дієслів (*припустити, виявити, визначити, усунути, допустити, довести...*), іменників (*властивість, обґрунтування, сутність, закономірність, явище, якість, наявність, послідовність...*), прикметників (*подібний, безперечний (беззаперечний), необхідний, поглиблений, тотожний, ймовірний...*), прийменників (*внаслідок (унаслідок), всупереч (усупереч), окрім, згідно з, завдяки, за допомогою (шляхом), відповідно до, щодо, у відношенні до...*), сполучників (*отже, оскільки, через те що, у міру того як, подібно до того як...*). Ці слова створюють специфіку книжно-наукової побудови речення, є найважливішими синтаксичними елементами наукового мовлення.

Уведення термінів за спеціальністю повинно починатися уже на першому курсі, особливо в дисциплінах, які потребують уміння користуватися науковим мовленням українською мовою (хімія, фізика, нарисна геометрія, геодезія, електротехніка, машинобудування, деталі машин тощо), особливо якщо викладаються ці дисципліни російською мовою на Сході України. Окремі терміни можуть вводитися при вивченні програмного граматичного матеріалу, вони можуть включатися в речення і, що найбільш важливо, мають входити в тексти для читання, які добираються викладачем для занять. Ці тексти повинні містити такий мовний матеріал, який дає студенту можливість логічно і вільно, граматично правильно пояснюватися українською мовою у межах даного наукового питання.

Звичайно для кожної спеціальності можна виділити низку ситуацій, характерних для даної науки. Наприклад:

- визначення-описання предмета (*описання елемента, речовини, приладу, устаткування, обладнання, машини, ґрунту* тощо);
- описання процесу, явища (*хімічного, фізичного, електротехнічного, будівельного* тощо);
- описання досліду, експерименту тощо.

Лексичний матеріал при роботі над текстами відбирається таким чином, щоб для відпрацювання давалися ті слова, які частіше за все зустрічаються в певній ситуації або низці ситуацій. При цьому, окрім відпрацювання спеціальних термінів, характерних для даної науки і даної теми-ситуації, частіше за все практична робота зосереджується на дієсловах, віддієслівних іменниках і дієслівних сполученнях.

Навчальний текст за спеціальністю має привчити студента до вільного використання мовного матеріалу, який міститься в ньому, в аналогічних ситуаціях, тобто має дати матеріал для розвитку професійного мовлення. Тому після основного тексту корисно дати декілька інших, менших за обсягом, але таких, які спираються на вже знайомий матеріал.

Спостереження над лексикою науково-популярного тексту має бути тісно пов'язано з вивченням граматики, особливо синтаксису простого речення, тобто граматичних явищ, притаманних професійному мовленню, повинні тісно ув'язуватися з вивченням програмних питань граматики.

При вивченні лексики (термінології) наукового і професійного мовлення необхідно особливу увагу приділити термінологічним сполученням. Під ними звичайно розуміються лексико-граматичні єдності всередині речення, які складаються не менш, ніж із двох повнозначних слів. Більшість термінологічних сполучень будуються за моделлю: 1) прикметник (дієприкметник) + іменник (*ланцюгова реакція, утримувальний момент, питома вага, лужний розчин, ймовірнісна сітка, газоутворювальна речовина, швидкотвердний бетон, поверхневий тиск, ґратчаста ферма, колінчастий вал, сковзавий насад* тощо); 2) іменник + іменник у родовому відмінку (*точка розгалуження, одиниця водокористування, дислокація нахилу, вістря надрізу, динаміка системи, дифузія домішок,*

поле напруги, коефіцієнт теплоємності, нагромадження пошкод тощо) і більш складне (*коефіцієнт корисної дії, вектор дотичної напруги, розрахунок на основі допускних навантаж, умова досягнення граничного стану, місце стабільного розвивання тріщини, енергія просунення вістря тріщини, еюра кутів закручування, механіка zdeформованого твердого тіла тощо*).

У цих сполученнях звичайно залежне слово уточнює, конкретизує значення, яке виражене головним словом. Термінологічні сполучення дуже близькі до фразеології наукового стиля, складають одну з її частин, хоча фразеологічні сполучення, характерні для наукового мовлення, являють собою дещо іншу синтаксичну конструкцію.

Фразеологічні зрощення й ідеоматичні єдності, які вживаються в науковому й професійному мовленні, завжди однозначні, мають суворо окреслені межі значення, позбавлені емоційного забарвлення, властиві фразеології літературного мовлення (розмовної і книжної). Частіше за все фразеологічні сполучення являють собою поєднання дієслова + іменник у непрямому відмінку, тобто дієслівно-іменні сполуки типу *застосувати формулу, з'ясувати сутність, розрахувати витрати води, обчислити силу струму, розрахувати відстань, визначити площу, збільшити потужність, призупинити зсув, зменшити напругу, знайти рівнодіючу силу тощо*.

Такі широко розповсюджені в науковому й професійному мовленні словосполучення являють собою сталу групу слів, які майже без змін переносяться з одного речення в інше. Ці стійкі фразеологічні сполучення корисно запам'ятовувати й знати, складаючи з ними речення і активно вводячи в професійне мовлення студентів.

Наводимо приблизні сполучення, які можна використовувати для складання речень:

Відсоток вмісту складає..

Протяжність мережі...

Відомість обсягу робіт...

Одиниця водокористування...

Коефіцієнт використання...

Визначити питому вагу...

Застосувати поперечне (поперечне, додаткове) зусилля...

Піддавати випробуванням на міцність...

Ураховувати ймовірність похибки...

З'ясувати рівень осаду...

Для розв'язання обчислювальних задач...

Осаджувати гартувальну (ущільнювальну) рідину...

Аналіз письмових робіт студентів (за спеціальностями) виявив, що для правильного використання окремих конструкцій, властивих науковому і професійному мовленню, студентам необхідно навчитися користуватися найпростішими фразеологічними сполученнями типу:

У результаті дослідження...

Згідно з умовами задачі...

Складаємо зведену відомість...

Визначаємо значення коефіцієнта... тощо.

Але абсолютно недостатньо тільки ознайомити студентів із найбільш уживаними термінами, термінологічними і фразеологічними словосполученнями. Необхідно активізувати словник студентів, навчити вживати ці слова в мовленні без особливих зусиль, для цього треба, щоб ці слова і словосполучення були повторені у різних формах і контекстах не менше, ніж 5-6 разів.

Для того щоб навчання спеціальної термінології і фразеології було науково обґрунтовано, дуже важливо для окремих технічних спеціальностей відібрати необхідний мінімум термінів, які найбільш часто зустрічаються і вживаються. Для цього треба установити частотність їх уживання в даній дисципліні і скласти словник-мінімум.

Під час роботи над термінами і сполуками необхідно велику увагу приділяти семантизації термінів, тобто розкриттю значень слів і словосполучень, які зустрічаються в науково-популярних і науково-технічних текстах. При цьому можуть бути і корисні різноманітні прийоми розкриття значень слів. Прийоми пояснення термінів мають відрізнятися від прийомів пояснення слів, які не мають термінологічного значення.

1. Вельми рідко можна допустити пояснення термінів засобами російської мови, тобто за допомогою перекладу або описового прийому, при цьому легко припуститися неточності, та й не завжди викладач української мови, який не має спеціальних знань у певній галузі науки, може дати правильне пояснення. Тому таке пояснення допустиме лише в окремих випадках; так можна роз'яснити назви деяких приладів, процесів, явищ за допомогою короткого, нескладного формулювання. Наприклад, *сировина* – матеріал, який слугує для подальшого оброблення; *газогенератор* – піч для перетворення твердого палива (вугілля, дерева) у горючий газ, пальну суміш і т.п. При застосуванні описового прийому треба урахувувати семантичний обсяг слова, яке тлумачиться, тип зв'язку у словосполученні, склад елементів сполуки, граматичну своєрідність слова або словосполучення. При поясненні даного слова необхідно також урахувувати контекст, те конкретне значення, у якому виступає воно у даному випадку.

Наприклад, у тексті треба пояснити сполучення *нитка розжарення*. Викладач, виходячи з типу значення, пояснює термінологічний характер цієї сполуки (порівнюючи зі словами *чорна нитка, теплова нитка* тощо).

2. Можна розкривати значення слова за допомогою аналізу його складу і залучення однокореневих слів. Це можна тільки при розумінні студентами словоутворювальних елементів української мови (префікси, суфікси, корені) і вмінь виділяти їх, тобто необхідно уміти аналізувати морфологічний склад слова. Цього абсолютно недостатньо для розуміння таких слів, як *верстатобудівельний, підсилити, протяжність, вимірювач* тощо.

Необхідно при цьому пам'ятати, що у спеціальній лексиці зустрічається велика кількість слів, запозичених із латинської та грецької мов. Так лексичні категорії, пов'язані із поняттям вода, утворені в українській мові за допомогою слов'янського кореня *вод-*, а інші – за допомогою грецького *гідро-*. Порівняймо: *водовимірювання, водостік, водозливний, водосховище*, з одного боку, і *гідровузол, гідравліка, гідродинаміка, гідророзривання* тощо, з іншого. Або: *землеробство, землечерпалка і геологія, геофізика* тощо.

Навчившись аналізувати латинські і грецькі терміни, які вживаються в українській мові, за їх складом, запам'ятовуючи значення декількох десятків таких коренів і афіксів, студенти можуть без особливих зусиль розкрити значення багатьох незнайомих термінів подібного роду. Розкриття значень слова за допомогою найпростішого словотвірного аналізу є одним із методів збагачення лексичного запасу студентів і оволодіння спеціальною лексикою і термінологією.

3. Цілу низку термінів і термінологічних сполук можна пояснити, використовуючи відповідні символічні позначення. Ці позначення можна застосувати при поясненні хімічних, фізичних, математичних виразів, наприклад: *A – прискорення; сірчиста кислота – H₂O₃*, на відміну від сірчаної – H₂O₄.

4. Значення слів можна розкривати за допомогою наочності. Велику кількість термінів із предметним значенням легко довести до свідомості студентів указівкою на відповідні предмети, на перших же заняттях має бути засвоєна термінологія, яка позначає найменування предметів обладнання навчальних лабораторій, кабінетів або майстерень.

При цьому треба потурбуватися, щоб ці лексичні категорії студенти усвідомлювали в контексті і сприйняли їх правильно фонетично і орфографічно. Іноді можна значення деяких термінів проілюструвати найпростішими малюнками і схемами. Так при читанні науково-популярних і технічних текстів на заняттях з української мови за професійним спрямуванням, коли студенти вперше зустрічаються з назвами нових для них механізмів, машин, деталей, процесів, викладачеві корисно підібрати і використовувати на заняттях відповідний ілюстративний матеріал.

Величезні можливості для застосування наочності створюють бесіди під час екскурсій, перегляд діафільмів виробничої і науково-популярної тематики. При цьому, звичайно, необхідно приділяти увагу орфографічним і фонетичним особливостям спеціальної лексики, яка вивчається.

І, нарешті, дуже велике місце у семантизації термінів займає переклад. Тексти, насичені складними для пояснення термінами, доцільно давати у якості самостійних завдань (для позааудиторного читання), щоб на заняттях не витратити час на пошуки слів у словнику. Але й використання (за необхідності) словників при читанні наукового і фахового текстів на заняттях також дає гарні результати.

Сполучення усіх цих методів при вивченні термінології і фразеології наукового мовлення має допомогти російськомовним студентам у їх оволодінні спеціальністю українською мовою, а отже, і в успішному навчанні в технічному навчальному закладі.

Навчання російськомовних студентів професійному спілкуванню українською мовою ми сприймаємо як процес систематичного активного формування у них знань, навичок і вмінь, необхідних для успішної реалізації такого спілкування. Кінцева мета запропонованої методики роботи – навчити студентів правильним прийомам професійного спілкування, вироблення у них відповідних навичок і умінь.

Спостереження за стилем мови науково-популярної і науково-технічної літератури, вивчення спеціальної лексики і фразеології, корисно проводити над текстами, які взяті з науково-популярної літератури, і навіть над окремими уривками зі збірників, рекомендованих зі спеціальних дисциплін. Важливе значення у цій роботі можуть зіграти посібники, які видаються викладачами ВНЗ, і складені з урахуванням спеціальності даного навчального закладу. Оптимізація змісту таких посібників може стати предметом подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Войналович О., Моргунюк В. Російсько-український словник наукової і технічної мови (термінологія процесових понять).– К.: Вирій, Стакер, 1997.– 258 с.

УДК 37.04:159.923

О.О. Заболотська

ВИХОВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ

Стаття розглядає актуальну проблему виховання та самовиховання індивідуальності майбутнього вчителя в умовах професійної підготовки.

The article reveals an actual problem of self-bringing the future teachers' individuality in the conditions of their professional preparations.

У практиці підготовки майбутнього вчителя чітко вимальовується ставлення до студента як суб'єкта навчальної діяльності, здатного до самовиховання, саморозвитку та самоактуалізації. Наукове пояснення зв'язку позиції студента з рівнем розвитку його індивідуальності міститься в концепціях, що відбивають регуляторну функцію психічної діяльності (К.Абульханова-Славська, А.Карпов, О. Коноплін): індивідуальність студента, її формування й розвиток в єдності з особистістю становлять цілісну індивідуальність, яка формується у діяльності (Ю. Миславський, В.Моросанова, С. Рубінштейн та ін.).

Мета нашої статті – дослідити процес виховання та самовиховання індивідуальності майбутніх учителів у навчальній та професійній підготовці.

У студентському віці молода людина проживає кілька ролей, перебуває у кількох позиціях, що змінюють її погляди на себе, своє оточення, свою діяльність, змінюють її саму,

сприяють за певних умов розвитку її індивідуальності й особистості в єдності. Нова роль, нова позиція зумовлюється вимогами до студентів вищого навчального закладу, які залежать від процесу навчання, від інших студентів і т. ін. Перша нова позиція у студентському житті складається в результаті того, що молода людина стає студентом, здобуває новий статус. Далі поступово відбувається оволодіння новими позиціями. Якщо зміна позицій сприяє становленню індивідуальності студента, то, отже, вона виступає його джерелом, рушійною силою виховання й розвитку у студентському віці. Новими для нього є навчальні ситуації, що вимагають порівняно зі школою виявлення більш високих пізнавальних здібностей, навчально-пізнавальної самостійності тощо. В умовах традиційного навчання виникає величезне навантаження на інтелектуальну сферу студента, а також на емоційну (у період екзаменаційних сесій) і т. ін. Важливо забезпечити студенту перехід від однієї позиції, з якою він розпочав учіння у вищому навчальному закладі (позиції учня, тобто того, кого навчають), до іншої – позиції того, хто самонавчається.

У дослідженнях (Г. Дубчак, А. Линенко) вивчені кризи професійного розвитку особистості майбутнього вчителя. Перша криза пов'язана з виникненням нової для студента ситуації виховання й розвитку, що відрізняється від шкільної. Період його найбільш ймовірної появи – кінець 1 курсу – 2 курс. Криза супроводжується різким зниженням показників професійної ідентичності (задоволеність результатами навчальної діяльності з обраної професії, професійна самооцінка) і навчальної продуктивності (академічна успішність, експертна оцінка знань). Основні новоутворення, що виникають у результаті подолання кризи: різке зростання показників професійної ідентичності, навчальної продуктивності; перетворення шкільної форми навчальної діяльності в академічну, найбільш адекватну змісту навчання у ВНЗ, перетворення структури інтелекту відповідно до нового змісту освітніх завдань, розв'язуваних під час навчання у вищому навчальному закладі.

Друга криза пов'язана з виникненням реальної ситуації професійного розвитку. Найбільш ймовірний період її вияву – 4 курс (у ході педагогічної практики). Криза починається з усвідомлення того, що сформовані предметні знання не можуть бути безпосередньо реалізовані в ході навчального процесу без відповідного методичного аранжування. Криза супроводжується зниженням навчальної продуктивності, однак показники професійної ідентичності не зменшуються. Основні новотвори, що виникають у результаті кризи: підвищення навчальної продуктивності, перетворення академічної форми навчальної діяльності в початково-професійну, котра сприяє надалі формуванню професійно-педагогічної форми діяльності, друге перетворення структури інтелекту відповідно до виникнення освітніх завдань нового типу.

Професійна діяльність у цілому, кризові ситуації, що складаються в ній, задають напрям самовиховання й саморозвитку особистості. Психологічний механізм цього процесу залежить від подолання почуття незадоволеності позитивним мотиваційним станом (зацікавленості в успіху, досягненнях і т. ін.). Закономірні зв'язки між емоційно-почуттєвою та мотиваційною сферами “спрацюють” за певних умов, за визначеної організації навчально-професійної діяльності студента, спрямованої на зміну ролей студента. Спочатку, коли студент є тим, кого навчають, його діяльність носить репродуктивний характер (він виконує вимоги викладача, викладач виховує студента); коли студент стає тим, хто самонавчається, він сам визначає зміст, характер, рівень складності своєї діяльності, він сам регулює власну пізнавальну діяльність, самовиховує себе і т. ін. І, нарешті, позиція того, хто навчає, відповідає ролі вчителя, коли студент-майбутній учитель здійснює не навчально-пізнавальну діяльність, а педагогічну як навчально-професійну діяльність.

Акмеологічний підхід до людини ґрунтується на тому, що головним у розвитку індивідуальності є самовиховання і самоактуалізація: якщо вона здійснюється людиною, то це означає її зростання, просування до своєї вершини (К. Гольдштейн, А. Маслоу, К. Роджерс, Е. Шостром та ін.) Самоактуалізацію А. Маслоу пов'язує з розвитком здатності “кращого життєвого вибору” (ми вчимося вірити своїм судженням та інстинктам і діяти відповідно до них), а також із чесністю та прийняттям відповідальності за свої дії – це істотні

моменти самоактуалізації. Значення цього процесу в тому, що людина виховує в собі комплекс любові, внутрішньої волі та прагнення конструктивно використовувати власну енергію. До основних параметрів самоактуалізації Е. Шостром відніс такі її складові: ціннісні орієнтації, гнучкість, сензитивність і спонтанність поведінки, самоповагу, схильність до гармонійного сприйняття довкілля, синергію, контактність, міжособистісну чутливість і емпатію, прагнення до набуття знань про довкілля, що виражається в пізнавальній потребі, і творча спрямованість, реалізована в креативності [5].

В андрагогіці виділені особливості організації навчання дорослих людей, у яких відзначаються такі фактори, що позитивно впливають на позицію того, хто навчається: а) прагнення дорослого до самостійності, самовиховання, самореалізації і самоврядування; б) наявність життєвого досвіду (сімейного, побутового, соціального тощо) як джерела пізнання; в) прагнення до вирішення важливих для себе проблем; г) спрямованість на невідкладне застосування отриманих знань або сформованих якостей.

Розглянуті механізми виховання індивідуальності в практиці ВНЗ дотепер системно не враховувались і не реалізовувались як спеціальні напрями в організації педагогічного процесу. В умовах традиційного підходу студент залишався на позиції того, кого навчають, практично всі роки навчання у вищому навчальному закладі (навіть під час педагогічної практики у школі позиція студента залишалася здебільшого залежною від указівок і вимог викладачів і вчителів, ніж самостійною).

У руслі започаткованого нами дослідження професійної індивідуальності виділяємо позиції студента в процесі фахової підготовки:

- позиція того, кого навчають, (характеризується ретельністю, несамостійністю) – відповідає дисгармонійному, нецілісному розвитку індивідуальності;
- позиція того, хто навчається (відрізняється самостійністю, волею у навчальній діяльності) – відповідає цілісній індивідуальності;
- позиція того, хто навчає (це ще не професійна позиція, але вона вже формується) – відповідає індивідуальності, у якій розвиваються професійно значущі властивості та якості.

Означені позиції студента характеризують онтогенетичний ракурс формування індивідуальності в процесі професійної підготовки. Цей процес відбувається завдяки спеціальним ситуаціям. Головним у створенні спеціальних ситуацій є побудова навчальної діяльності студентів у прямій відповідності з діяльністю педагога. Практичні завдання, що виникають у таких ситуаціях, містять або педагогічну діяльність (або її компоненти), або індивідуальність (або особистість) педагога. Головна мета спеціальних ситуацій – забезпечити розвиток професійно значущих властивостей і якостей психіки студента: сприяти вдосконаленню педагогічної спостережливості; розвитку педагогічного мислення, домогтися вияву емпатії, забезпечити розвиток педагогічної рефлексії тощо. Залежно від мети виокремлюються кілька видів спеціальних ситуацій: рефлексивні ситуації, “інтелектуальні” ситуації та “екзистенційні” ситуації. Головною особливістю вирішення спеціальних ситуацій є інтеграція досвіду викладача та студента у прогнозуванні своєї поведінки, відносини, дії у зв’язку з різними виявами суб’єктів навчальної діяльності. На основі обміну уявленнями, думками, гіпотезами, перевіреними способами і т. ін. відбувається збагачення найважливіших для майбутнього педагога сфер його індивідуальності. Для викладача вищого навчального закладу такі ситуації є джерелом додаткових знань про різноманіття індивідуальних виявів студентами своїх психічних станів, позицій, а також можливістю удосконалювати свою професійну майстерність.

Створення спеціальних ситуацій необхідно проектувати, планувати, послуговуючись можливостями змісту професійної освіти, знанням типових ситуацій і проблем школи та ВНЗ, знанням професійно значущих властивостей і якостей педагога, рівнів розвитку індивідуальності студентів. У процесі теоретичної підготовки спеціальні ситуації, що сприяють розвитку індивідуальності студента, можуть бути реалізовані в різних формах навчання, зокрема в навчальному співробітництві.

У фундаментальних працях А. Журавльова, В. Ляудис, В. Рубцова, Г.Цукерман та ін. всебічно розглядається психологічна сутність навчального співробітництва, механізми його впливу на розвиток психологічної складової особистості людини, засоби й умови його організації. При цьому навчальне співробітництво як поняття використовується нарівні з поняттям – “спільна навчальна діяльність”, метою якої є побудова механізмів саморегуляції навчання, опанованої предметної діяльності й самих актів взаємодій, відносин і спілкування. У різних навчальних ситуаціях може виникати від трьох до семи форм співробітництва: 1) включення в діяльність; 2) розділена дія; 3) імітована дія; 4) підтримана дія; 5) саморегульована дія; 6) самоспонукальна дія; 7) самоорганізуючі дії.

У дослідженнях спільної навчальної діяльності (І. Котова, В. Ляудис, Є.Шиянов та ін.) та педагогічної взаємодії (М. Демидова, І. Зязюн, Л.Кондрашової, З. Курлянд, О. Савченко, Р. Хмелюк, Т. Яценко) доведено, що ситуація навчального співробітництва впливає на сферу саморегуляції, якщо форми співробітництва постійно змінюються, їх динаміка “забезпечує послідовне становлення психічних новотворів не тільки на рівні інтеріоризації, а й рефлексії, що стають надбанням особистості, предметом її самоврядування” [1: 271]. Зміст навчального співробітництва – в саморозвитку здібностей виконувати всі необхідні й визначені ситуацією компоненти навчальної діяльності, вироблення в кожного студента тих умінь, дій, що ще відсутні чи недостатньо розвинені в його досвіді. Функції навчального співробітництва (комунікативна, пізнавальна, регулятивна, розвивальна і т. ін.), здійснюваного в системі “студент-студент”, полягає в тому, щоб сприяти розвитку не тільки предметно-практичної сфери індивідуальності (здібностей, умінь, навичок тощо), а й індивідуальності в цілому. Навчальне співробітництво в системі “студент-студент” щільно пов’язане з груповою роботою. Вивчаючи студентський колектив як умову формування професійно орієнтованої індивідуальності майбутнього вчителя ряд дослідників (О. Киричук, А. Колденков, А. Лутошкін, Т. Осипова, Л. Уманський) визначили, що групова форма підготовки забезпечує найбільш сприятливі умови для виховання особистості як професіонала. У малій групі полегшується моделювання тестових педагогічних ситуацій, проектування способів їх вирішення. Саме в групі відбувається випробовування себе як майбутнього вчителя. Групова робота дозволяє використовувати спеціально сплановані конфліктні ситуації, які активізують формування та діагностування комунікативних і організаторських умінь. Виступаючи перед іншими студентами групи, кожен має можливість навчитися керувати своїми емоційно-почуттєвими станами, організовувати, реалізувати, аналізувати будь-яку справу, позбуватися страху перед аудиторією, набути певних педагогічних навичок і вмінь.

Під час навчання у вищому навчальному закладі формування колективу й індивідуальності розпочинається з вивчення стану розвитку стосунків у групі та проектування подальшої педагогічної діяльності. Тут важливим постає вибір відповідних форм виховного впливу колективу на індивідуальність. Існують такі основні форми виховного впливу на індивідуальність.

1. В умовах авторитарних взаємин (викладач – навчальна група – студент) група стає засобом впливу на кожного студента, використовуваного викладачем. У таких умовах колектив ще не сформувався.

2. Група самостійно вирішує педагогічні проблеми, звертаючись до викладача за консультаціями і порадами. У цьому варіанті маємо колектив із власною системою самоврядування. Вона може змінюватися, лідерами можуть бути особи для виконання окремих справ. Тут кожний студент, кожний мікроколектив і сам викладач – рівноправні вихователі.

Доброзичливий психологічний клімат у студентській групі уможливорює більш повне розкриття індивідуальності майбутнього вчителя як творчої особистості. Якщо студенти не бояться постати перед товаришами в незвичному образі, використовувати під час виконання творчого завдання міміку й жести, вони набувають навичок театральності, вміння грати, відчувати партнера й аудиторію, що значно поліпшує роботу з дітьми і сприяє розкриттю їх індивідуальності; вчать привертати увагу, зацікавлювати, створювати необхідні позитивні

емоції та почуття в аудиторії учнів. Водночас, працюючи у колективі товаришів, студенти мають можливість навчитися стримувати свої негативні емоції: дратливість, злість, гнів, недоброчливість, кепський настрій тощо. Усе це є важливими чинниками, необхідними в педагогічній діяльності. Колективна діяльність групи сприяє не тільки розвитку професійної педагогічної усталеності, але й розвитку індивідуальності майбутнього вчителя. Під впливом колективу індивідуальність має можливість коригувати свої негативні і розвивати позитивні риси. Високі вимоги студентського колективу сприяють самовизначенню кожного студента стосовно майбутньої професії, розвитку його самосвідомості, прагненню виховувати свою індивідуальність.

Чим вищий рівень розвитку групи, в яку інтегровано студента, чим більш зрілі особистості входять до її складу й об'єднані спільною діяльністю, тим дорослішою відчуває себе конкретна людина, тим виразніше, більш зрілі в неї почуття дорослості [4]. Діяльність учителя щодо виховання школярів буде продуктивною лише в тому випадку, коли в межах вищого навчального закладу майбутній учитель одержить достатньо ефективну психолого-педагогічну підготовку. Педагогу необхідно усвідомлювати, на якому рівні розвитку знаходяться його пізнавальні процеси (сприйняття, пам'ять, логіка і т. ін.), як найпродуктивніше послуговуватися самоосвітою, саморозвитком, самовихованням для досягнення творчого результату.

Набуття людиною достатнього життєтворчого потенціалу, який би забезпечив успішне досягнення нею вищих духовних цілей і гуманістичних сенсів її буття, безпосередньо пов'язане зі способом привласнення суспільних норм. Свою життєстверджальну функцію студент може сповна реалізувати, якщо ці норми будуть внутрішньо сприйнятими ним, стануть невід'ємною частиною уявлення про самого себе. Саме це є складовою саморозвитку і самовиховання людини як індивідуальності, що, у свою чергу, є основною метою виховання як суспільного явища. Не останню роль у цьому відіграє особистісно орієнтоване виховання та самовиховання.

Один із аспектів процесу підготовки майбутнього вчителя у вищому навчальному закладі є умови життєдіяльності громадянського середовища, в якому студенти, існують і реалізують себе як особистості, опановуючи знання, набуваючи навички практичної діяльності, розвиваючи свої професійні та педагогічні якості. Процес навчання лише тоді стає гуманним, коли педагог разом з усіма студентами створить таке навчальне середовище, в якому кожен може максимально реалізувати своє "Я", свою "Я – концепцію", свою індивідуальність.

Студент не може нормально розвиватися без спілкування з колегами по навчанню, бо його громадська робота, різноманітна інша діяльність здійснюється безпосередньо в колективі вищого навчального закладу. І якщо це середовище несприятливе для професійного розвитку студента, то він витрачає багато сил або на пристосування до цього середовища, або на боротьбу з ним. І, навпаки, у сприятливому середовищі створюються умови для найповнішого розвитку творчих можливостей студента, його індивідуальності. У процесі активної колективної діяльності майбутні вчителі набувають уміння швидко й правильно приймати рішення, планувати цілі, засоби, хід і результати колективної діяльності, узгоджувати дії учасників колективної діяльності.

Важливу роль у згуртуванні колективу при формуванні індивідуальності студента відіграє особистісно орієнтована взаємодія. Її основою, на думку В.Малиновської, є спілкування-діалог, сутність якого полягає у духовній єдності, взаємній довірі, відвертості, доброзичливості. Водночас А. Шibaєва визначає діалог у структурі міжособистісних відносин як суперечливу єдність тотожності та відмінностей у стосунках суб'єктів. Автор акцентує увагу на тому, що умовою для виникнення та протікання діалогу є визнання один одного гідними співрозмовниками, повага "самості" особистості іншого, відсутність прагнення під час спілкування з іншими формувати їхню поведінку, керувати нею, контролювати тощо. Т. Осипова відзначає, що за таких умов у членів групи виникає відповідальність за себе, за інших та за результати загальної справи. Л. Меншикова вважає,

що реалізація особистісно орієнтованої взаємодії зумовлюється настановами, започаткованими відкритими взаєминами, емпатичними слуханнями, самототожністю. Уміння налагоджувати особистісні стосунки з іншими є неодмінною складовою виховання індивідуальності майбутнього вчителя.

З огляду на означене, можна стверджувати, що позитивна особистісно орієнтована взаємодія між членами студентської групи сприятиме вихованню індивідуальності майбутніх учителів-словесників.

Як показало дослідження, одним із основних факторів, що впливають на формування професійної зацікавленості, є товариське спілкування, причому в умовах вищого навчального закладу значення цього фактора зростає, оскільки стають слабкішими дії інших факторів.

Багатство, краса, емоційна глибина, духовна повнота, професійна насиченість спілкування є тією сферою життя колективу, в якій відбувається самопізнання й самовиховання. Людське спілкування – це надзвичайно широке, багатогранне задоволення потреби людини в людині. Завдання виховання колективу – зробити це спілкування таким, щоб воно облагороджувало особистість, відточувало її моральну красу, щоб від спілкування з товаришами людина відчувала радість, непереборне прагнення бути разом з людьми.

Для того, щоб студент (майбутній учитель) добре почувався в колективі і мав можливість за його допомогою виховувати свою індивідуальність, формувати свої професійно орієнтовані якості, йому необхідно навчитися співпрацювати з колективом. Стосунки товариського співробітництва формуються у спільній діяльності. Кожний член колективу переживає почуття своєї причетності до спільних справ, інтересів і турбот, опановує необхідні форми громадської поведінки. Щоденно і неперервно формуються не тільки уявлення і звички, виникають і розвиваються високі моральні почуття, нагромаджується моральний досвід майбутніх учителів. Зі зміцненням колективу формується громадська думка, смак, естетика праці і побуту. Індивідуальність, з колективістськими якостями, намагається діяти в інтересах колективу, поважає громадську думку, надає допомогу членам колективу в досягненні наміченого, не ставить свої інтереси вище інтересів своїх товаришів. Колектив, у свою чергу, створює можливості для задоволення інтересів індивідуальності майбутнього вчителя для розвитку її професійних здібностей.

Групове навчання має потужний особистісно виховний потенціал. В умовах групової форми навчання спілкування студентів стає найважливішим елементом навчального процесу, різко збільшуються інтенсивність і тривалість контактів студентів між собою, урізноманітнюються варіанти взаємодії і відповідних способів спілкування, за рахунок чого зростає творча активність майбутніх учителів, формується їхня професійна педагогічна усталеність. Групова форма також сприяє виявленню кожним учасником навчання своїх творчих можливостей, адже ставить їх перед необхідністю творчого співробітництва.

Беручи участь у процесі становлення і виховання індивідуальності майбутнього вчителя, академічна група може і повинна поряд з традиційними формами боротьби за успішність і дисципліну вирішувати цілий комплекс питань, що адекватно відображають складність і багатогранність цього процесу. В умовах колективу студентської групи майбутні вчителі мають можливість найбільш повно розкрити свої колективістські якості, розвинути організаторські й комунікативні здібності, набути важливого досвіду щодо формування дитячого колективу, що безумовно має важливе значення для їхньої подальшої професійної діяльності.

Основним завданням для учителя є самоосвіта та самовиховання, розвиток уваги й уважності до людей і навколишнього середовища для того, щоб розуміти і враховувати все, що відомо про життя і про людей, зберігаючи при цьому віру в них. Моральна спрямованість світогляду ставить учителя в рівне становище з учнем, тим самим заохочуючи його до самовиховання й самовдосконалення.

Для педагога робота над собою – необхідна передумова набуття і збереження професіоналізму. Це цілеспрямований процес, “він є продовженням професійного виховання,

коли майбутній учитель з об'єкта виховного впливу перетворюється на суб'єкт організації власної життєдіяльності: самостійно обирає мету самовдосконалення, постійно аналізує здобутки професійного зростання, займається самоосвітою" [4: 40].

Складовими виховання індивідуальності майбутнього вчителя є розвиненість на достатньому рівні професійних якостей (педагогічна діяльність, самоосвіта, професійне самоусвідомлення, професійна спрямованість, педагогічна майстерність, педагогічне мислення, відповідальність, професійна усталеність, ціннісне ставлення до майбутньої професії) та індивідуальних якостей (спрямованість на професію вчителя, любов до дітей, організаторські схильності, комунікативні схильності, соціальні якості, самооцінка, самовиховання, саморозвиток, емоційно-вольові якості) студента вищого навчального закладу.

Проблема виховання індивідуальності майбутнього вчителя багатогранна та потребує подальших наукових розвідок.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гребенюк О. С. Педагогика индивидуальности. – Калининград, 1995. – 575 с.
2. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. – М.: Просвещение, 1987. – 197 с.
3. Меньшикова Л. В. Психологические закономерности развития индивидуальности студентов в вузе: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00. 01. Новосиб. гос. пед. ин-т. – Н., 1998. – 380 с.
4. Осіпова Т. Ю. Формування професійно орієнтованої особистості майбутнього вчителя: Дис. ... канд. пед. наук: Захищена 22.12.2001; Затв.: 12.06.2002. – О., 2001. – 248 с. – С. 181 – 248.
5. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности: Тексты. –М., 1982.

УДК 378

Ю.І. Завалевський

ПЕДАГОГІЧНІ МОЖЛИВОСТІ ПОШУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ У ПРОЦЕСІ ЙОГО ФОРМУВАННЯ ЯК КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОГО ФАХІВЦЯ

У статті окреслено педагогічні можливості пошукової діяльності вчителя у процесі його формування як конкурентоспроможного фахівця.

The article defines the pedagogical possibilities of the teacher's research activity in the process of their development as a competitive specialist.

Модернізацію української освіти, зміст якої визначено національною Доктриною освіти України обумовлено розвитком ринкових відносин у сфері освіти, а також необхідністю випередження професійною педагогічною освітою запитів педагогічної практики. Стратегічний розвиток української системи освіти зумовлює визначення основної мети професійної освіти – зробити її конкурентоздатною серед систем освіти передових країн світу. Це потребує перегляду певних поглядів на підготовку сучасного вчителя як кваліфікованого працівника відповідного рівня і профілю, конкурентоздатного на ринку праці.

Метою статті є опис дослідження щодо підготовки конкурентоспроможного фахівця з орієнтацією на зміни умов педагогічної підготовки, а також умов експертизи, контролю та аналізу її результатів; окреслення необхідних складових цілісного процесу навчання (критерії й показники, освітня програма).

Сьогодні в освіті існує **протиріччя** між розумінням конкурентоспроможності майбутнього вчителя як невід'ємної якості фахівця і реально існуючим достатньо низьким рівнем конкурентоспроможності майбутніх учителів, що свідчить про недостатню увагу до формування даної якості у вузах. Як показали результати нашого дослідження, серед різних

видів педагогічної діяльності, котрі впливають на формування конкурентоспроможності особистості, викладачі вузів виділяють організаторську діяльність як одну з найсуттєвіших. На другому місці – експертно-аналітична. Пошукову і творчу діяльність назвали 11,4 % педагогів. Такий відсоток дозволяє зробити висновок, що можливості даної діяльності у процесі формування конкурентоспроможності недооцінені і не використовуються повною мірою викладачами вузів [5]. Тому проблема організації творчої діяльності в процесі формування вчителя як конкурентоспроможного фахівця є сьогодні особливо **актуальною**.

Дослідження показали, що підготовка конкурентоспроможного фахівця має супроводжуватися зміною умов педагогічної підготовки в цілому, а також умов експертизи, контролю та аналізу її результатів. Так, в основному, необхідна зміна орієнтації змісту підготовки вчителя з акцентом на:

- особистісний розвиток майбутнього фахівця в цілому;
- забезпечення педагогічного процесу системою ефективних діагностичних, контролювальних і оцінювальних методик;
- приведення у відповідність вимог, що пред'являються фахівцю ринком праці і готовністю викладачів до підготовки конкурентоздатного фахівця-випускника;
- перехід від системи, оцінки рівня підготовки фахівця, що склалася, до орієнтації вчителів на адекватну оцінку своїх професійних якостей.

Значущість вирішення завдань формування конкурентоспроможності вчителя, неопрацьованість умов його формування в процесі вузівської і післявузівської підготовки стали підставою для виявлення протиріччя між необхідністю формування конкурентоспроможності вчителя і реальним станом вирішення цього питання в теорії і практиці.

У межах дослідження проблеми формування конкурентоспроможного вчителя в процесі пошукової діяльності ми виділили наступні необхідні складові цілісного процесу:

- критерії і показники конкурентоспроможності вчителя як основи діагностики формування даної якості;
- освітня програма, спрямована на освоєння знань і умінь пошукової діяльності, як засіб формування конкурентоспроможного вчителя і усвідомлення ним необхідності формування даної якості;
- вчитель, залучений до пошукової діяльності, є її суб'єктом, за допомогою виконання конкретних творчих завдань, спрямованих на формування самостійності й гнучкості мислення, педагогічної рефлексії, потреби в успішній діяльності [7].

Для розвитку вчителя як конкурентоспроможного фахівця ми ставили такі завдання:

- уточнити на основі аналізу психолого-педагогічної діяльності сутність понять “конкурентоспроможність учителя”, “пошукова діяльність”, “творча діяльність” педагога;
- визначити критерії і розробити показники конкурентоспроможності вчителя, забезпечити їх виявлення діагностичними матеріалами;
- створити освітню програму з формування конкурентоспроможності вчителя в процесі пошукової діяльності;
- розробити конкретні творчі завдання для залучення вчителів до пошукової та творчої діяльності з метою формування конкурентоспроможності особистості вчителя;
- експериментально перевірити ефективність педагогічних умов формування конкурентоспроможності вчителя в процесі пошукової діяльності, розробити відповідні методичні рекомендації і запровадити їх в практику роботи освітніх установ [5].

Теоретичний аналіз дозволив уточнити поняття “конкурентоспроможність” учителя і розглядати її як стратегічну якість, що відображає необхідність випередження професійною

освітою запитів сучасної педагогічної практики. У процесі дослідження нами були розроблені умови формування конкурентоспроможності вчителя, а саме:

- визначено критерії і показники ефективності формування конкурентоспроможності вчителя в єдності і взаємозв'язку когнітивного, мотиваційно-ціннісного і дієво-операційного компонентів;
- окреслено мету і розроблено зміст освітньої програми із формування конкурентоспроможності вчителя;
- розроблено зміст конкретних творчих завдань, пошукових форм, методів, спрямованих на залучення вчителів як активних і усвідомлено дієвих учасників пошукової діяльності з метою формування конкурентоспроможності вчителя (тести, аналіз, оцінка, досвід).

Важливим аспектом дослідження є, на нашу думку, виявлення передумов уведення поняття “конкурентоспроможність” як стратегічної якості вчителя в педагогічний тезаурус: розвиток ринкових відносин у сфері освіти, зміст державних документів з модернізації української освіти, наукові дослідження критеріїв якості підготовки вчителів. Цілісність особистості вчителя вимагає з'ясування актуальної інтеграційної якості. Такою якістю є конкурентоспроможність [4]. Звернення до етимології слова “конкурентоспроможність”, аналіз психолого-педагогічної літератури, даних анкетування вчителів, викладачів педагогічних вузів і інститутів післядипломної педагогічної освіти та студентів дозволили визначити поняття “конкурентоспроможність” учителя як стратегічну якість учителя і розробити модель даної особистісної якості, в якій показники критеріїв розписано через особистісні компоненти: 1) когнітивний, 2) мотиваційно-ціннісний, 3) дієво-операційний. Конкурентоспроможність – якість, що дозволяє вчителю бути більш вимогливим серед інших в умовах конкуренції на ринку освітніх послуг, при цьому “вигідними особливостями” такого фахівця є високий рівень самостійності й гнучкості мислення, педагогічної рефлексії, стресо-стійкості й потреби в успішній діяльності (табл. 1).

Таблиця 1.

Особові компоненти конкурентоспроможності

Конкурентоспроможність вчителя	
<p><i>Самостійність і гнучкість мислення</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Знання про процес раціональних способів вирішення педагогічних завдань. 2. Інтерес і наполегливість у вирішенні педагогічних завдань. 3. Уміння варіативно вирішувати поставлені завдання; інтерпретувати отриману інформацію. 	<p><i>Педагогічна рефлексія</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Знання суті й призначення педагогічної рефлексії; усвідомлення її необхідності для організації цілісного педагогічного процесу. 2. Бажання критичного оцінювання себе і результатів своєї діяльності. 3. Уміння аналізувати свою діяльність; оцінювати свої професійні можливості; прогнозувати свій розвиток.
<p><i>Стрессова стійкість</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Знання про способи збереження стресової стійкості. 2. Оптимістичні установки особи; не конфліктність. 3. Уміння володіти особою під час вирішення завдань (проблем) у несприятливих умовах. 	<p><i>Потреба в успішній діяльності</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Усвідомлення цілей своєї діяльності. 2. Ініціативність; бажання бути лідером. 3. Уміння організувати себе та інших (для успішної діяльності).

Пошукова діяльність може розглядатися як самостійний вид у структурі діяльності педагога, що розуміється як організація послідовних аналітичних, дослідно-експериментальних і контрольно-оцінних процедур та операцій на кожному етапі

педагогічного процесу з метою підвищення його якості. Ми розглядали узагальнену модель готовності педагога до даної діяльності. У моделі відбито структурно-функціональну змістову характеристику пошукової діяльності в цілому, розписано три групи критеріїв готовності педагога до неї (когнітивний, дієво-операційний і мотиваційно-ціннісний), указано рівні готовності (допустимий, дифузний, оптимальний) [7] (табл. 2).

Визначено, що формування професійних якостей педагога в процесі пошукової діяльності базується на тому, що вчитель є суб'єктом даної діяльності і учасником контролю, оцінювання та аналізу своєї професійної підготовки, зокрема формування конкурентоспроможності.

Таблиця 2.

Критерії готовності до пошукової діяльності

<i>Когнітивний</i>	<i>Дієво-операційний</i>	<i>Мотиваційні цінності</i>
1. Знання суті функцій, принципів, методів пошукової діяльності. 2. Знання механізмів організації педагогічного процесу на основі даних, отриманих у результаті пошукової діяльності.	1. Уміння вивчати, аналізувати, контролювати і оцінювати педагогічні явища, факти. 2. Уміння самостійно підбирати, модифікувати і розвивати методи контролю, аналізу і експертизи з конкретними завданнями. 3. Уміння самостійно інтерпретувати отримані дані, робити висновки. 4. Уміння організувати разом з учнями аналіз і оцінку діяльності і разом приймати рішення.	1. Потреба в пошуковій діяльності при організації цілісного педагогічного процесу. 2. Потреба в самовдосконаленні. 3. Прагнення формувати і розвивати знання і уміння в пошуковій діяльності.

Значення пошукової діяльності у процесі формування конкурентоспроможності визначається відповідністю формування сукупності пошукових форм, методів і засобів, конкретних навчальних завдань, обліком різних видів впливу викладача на учня (пряме, непряме, опосередковане і так далі) в процесі взаємодії, доцільністю корегування педагогічного процесу тощо.

Розгляд педагогічних можливостей пошукової діяльності дозволив сформулювати гіпотетичні умови формування конкурентоспроможності вчителя в процесі даної діяльності: засвоєння основ пошукової діяльності як засобу формування конкурентоспроможності вчителя; залучення вчителя до пошукової діяльності за допомогою виконання конкретних творчих завдань. У результаті аналізу теоретичних передумов, розроблено концептуальні основи формування конкурентоспроможності вчителя в процесі пошукової діяльності:

- суть формування конкурентоспроможності вчителя в процесі пошукової діяльності – взаємодія вчителя і учнів у процесі пошукової та творчої діяльності, експертизи, контролю і аналізу результатів діяльності;
- мета – конкурентоздатна особистість, “вигідними особливостями” якої є високий рівень самостійності й гнучкості мислення, педагогічної рефлексії, стресової стійкості і потреби в успішній діяльності;
- методологічна основа досліджуваної якості – особистісно-діяльнісний підхід, який розглядається як розвиток особистості вчителя в спільній діяльності (і педагога, і учня), розвиток індивідуальних особливостей учителя в процесі вирішення загальних завдань, активізації процесів саморозвитку, самовиховання і самоосвіти;
- провідний принцип – принцип гуманістичної взаємодії суб'єктів пошукової діяльності;
- ключова ідея: ефективність процесу формування конкурентоспроможності вчителя в процесі пошукової діяльності визначається його активністю в даній діяльності;

- провідний засіб – пошукова, творча діяльність;
- умови ефективності формування конкурентоспроможності вчителя в процесі пошукової діяльності:
 - визначено критерії й показники конкурентоспроможності вчителя як основа діагностики формування даної якості;
 - розроблено і реалізовано освітню програму, спрямовану на засвоєння вчителем знань і умінь пошукової діяльності як засобу формування конкурентоспроможності вчителя і усвідомлення ним необхідності формування даної якості;
 - учителів залучено до пошукової діяльності, вони є її суб'єктами за допомогою виконання конкретних завдань, спрямованих на формування самостійності й гнучкості мислення, педагогічної рефлексії, стресової стійкості, потреби в успішній діяльності [5].

Критерії визначення ефективності формування конкурентоспроможності вчителя в процесі пошукової діяльності: конкретні знання, уміння, стосунки вимагають дослідно-експериментальної перевірки. Для діагностики результативності формування досліджуваної якості були розроблені критерії характеристики рівнів конкурентоспроможності (табл. 3).

Таблиця 3.

Критерії характеристики рівнів конкурентоспроможності особи майбутнього вчителя

<i>Критерії</i>	<i>Характеристика за компонентами особистості</i>	<i>Низький рівень</i>	<i>Середній рівень</i>	<i>Високий рівень</i>
1	2	3	4	5
Самостійність і гнучкість мислення	Інтерес. Наполегливість вирішення педагогічних завдань (проблем)	Виявлено рідко	Виявляється залежно від ситуації	Виявляється завжди
	Знання про процес, раціональні способи розв'язування педагогічних проблем	Має увагу	Знає і розуміє	Знання на рівні переконань
	Уміння варіативно вирішувати завдання, інтерпретувати отриману інформацію	Завжди пропонує один варіант рішення	Самостійно за зразком. Завжди пропонує два варіанти рішення	Абсолютно самостійно. Завжди пропонує три і більше варіанта рішення
Педагогічна рефлексія	Бажання критично оцінювати себе і результати своєї діяльності	Рідко висловлює бажання	Залежно від ситуації	Завжди на рівні потреби
	Знання суті і значення педагогічної рефлексії; усвідомлення її необхідності для саморозвитку	Має уяву; усвідомлює під зовнішнім впливом	Знає і розуміє; усвідомлює самостійно	Знання на рівні переконань; переконання в необхідності
	Уміння аналізувати свою діяльність, оцінювати свої професійні можливості, прогнозувати свій розвиток	За допомогою	Самостійно за зразком	Абсолютно самостійно

1	2	3	4	5
Стресо- стійкість	Установка типу конфліктності	Рідко вірить в успіх: конфліктний декструктивно	Частіше за все вірить в успіх; характер конфліктності залежить від ситуації	Оптимізм як життєва цінність; конфліктний продуктивно
	Знання про способи збереження стресовій стійкості	Має увагу	Знає і розуміє	Знання на рівні переконань
	Уміння володіти собою при вирішенні завдань (проблем) у несприятливих умовах	За допомогою	Володіє собою в типовій ситуації	Володіє собою і ефективно вирішує завдання
Потреба в успішності діяльності	Ініціативність; бажання бути лідером	Рідко ініціа- тивний, ” пози- ція “вимуше- ного лідера” (призначення)	Ініціативний залежно від ситуації; позиція “ситуативного” лідера	Завжди ініціативний; позиція “універсального” лідера
	Усвідомлення цілей своєї діяльності	За допомогою	Знає і розуміє	Знання на рівні переконань
	Уміння організувати себе й інших для успішної діяльності	За допомогою	Залежність від ситуації	Самостійно, незалежно від умов діяльності

У результаті діагностичних заходів було встановлено, що в експериментальних групах високий рівень конкурентоспроможності мають 7,4% вчителів, середній – 48,3%, низький – 44,3%.

У процесі дослідження нами була обґрунтована необхідність проведення аналізу реалізації освітньої програми розвитку у вчителя знань і умінь пошукової діяльності як одного з обов’язкових видів діяльності для формування конкурентоспроможності [7].

Залучення вчителів до пошукової діяльності здійснювалося за допомогою їх попереднього ознайомлення з критеріями аналізу і оцінювання кожного заняття (уроку, етапу навчання). На завершальному етапі у процесі застосування різних діагностичних заходів було виявлено рівні сформованості конкурентоспроможності вчителів у процесі пошукової діяльності [4]. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи підтверджує ефективність проведеного дослідження відповідно до поставлених цілей і завдань.

Можна зробити висновок, що формування конкурентоспроможності вчителя є актуальним напрямом у професійній педагогіці з огляду на соціально-освітні умови, що склалися. Конкурентоспроможність є стратегічною якістю особистості вчителя. Пошукова діяльність – самостійний вид педагогічної діяльності, що передбачає взаємодію вчителя і учнів. Вона має найбільший потенціал формування конкурентоспроможності особистості вчителя з позицій існуючих форм, методів, засобів об’єктивного, стимулювального оцінювання, систематичного контролю, аналітичного супроводу процесу підготовки вчителя і його корегування.

Формування конкурентоспроможного вчителя в процесі пошукової діяльності обумовлюється діагностикою конкурентоспроможності як особистісної якості на основі певних критеріїв і показників: самостійності і гнучкості мислення, педагогічній рефлексії, стресовій стійкості; розробкою і реалізацією освітньої програми залучення вчителів до процесу пошукової діяльності за допомогою конкретних дослідно-експериментальних завдань.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Максимова В.Н. Акмеология школьного образования. – С-Пб., 2000.
2. Полунев Ю. Шкільний світ. – Травень. – 2005.
3. Карамушка Л.М. Психологічні основи управління в системі середньої освіти. – К.: ІЗМН, 1997.
4. Матини Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности. – М.: МПСИ, Воронеж, 2002.
5. Семикіна М. Конкурентоспроможність працівника та ціна робочої сили на ринку праці // Україна: аспекти праці. – 1999.
6. Орлов В.Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін. – К., 2003.
7. Чупрова О.Ф. Формування конкурентоспроможності особи майбутнього вчителя в процесі експертно-аналітичної діяльності.

УДК 378

О.В. Іванова

ШЛЯХИ ЗАСВОЄННЯ СТУДЕНТАМИ-ФІЛОЛОГАМИ ЗАСОБІВ ВИРАЖЕННЯ КАТЕГОРІЇ ІРРЕАЛЬНОЇ МОДАЛЬНОСТІ НА ТЕКСТОВІЙ ОСНОВІ

У статті обґрунтовуються шляхи засвоєння студентами-філологами категорії ірреальної модальності та її засобів вираження на текстовій основі, способи використання тексту з метою ознайомлення з тими граматичними поняттями, сутність яких найвиразніше проявляється в їх мовленнєвій функції.

The article is devoted to the ways of mastering by the philological students the category of unreal modality and the means of its expression in the base of the text, the ways of the usage of the text with the object of acquaint with that grammar concepts which essence is the most brightly shown in their function of the language.

Організація навчального процесу у вищому закладі освіти з орієнтацією на модель майбутньої педагогічної діяльності студента – необхідна умова сучасної системи освіти, в результаті якої навчально-пізнавальна діяльність має відбитися у професійній з відповідною зміною мети, потреб, дій та засобів.

Оскільки на філологічних спеціальностях мова і мовлення стають предметом фахового вивчення, то усвідомлення засобів мови – важливий чинник формування мовленнєвої діяльності як провідної. Якісна лінгвістична підготовка є фундаментом педагогічної майстерності вчителя-словесника. Вона передбачає засвоєння системи мовних теоретичних знань і оволодіння мовленнєвими навичками. Високоякісне мовлення забезпечує ефективність процесу передачі знань, обміну інформацією, сприяє вдосконаленню пізнавально-практичної діяльності, регулює взаємовідносини між викладачем та студентами. Досягнення майбутнім учителем поставленої мети має відбуватися лише за умов глибокого осмислення питань мовознавчої теорії, усвідомлення зв'язку одного явища з іншим, володіння системою мови й законами її функціонування.

Мета статті – виявити шляхи засвоєння студентами філологічних спеціальностей засобів вираження категорії ірреальної модальності на основі тексту.

Модальність тісно пов'язана з семантичним значенням речення. Не можна назвати висловлення реченням, “якщо в ньому не виявлено хоч якого-небудь вираження модальності” [1: 44].

Категорією модальності (або її елементами) займалися такі вчені: Ш. Балі, О. Буніна, В. Виноградов, І. Вихованець, М. Трепл, З. Долгополова, Є. Зверева, І. Намакштанська, І. Хлебнікова та ін.

Модальність, як граматична категорія, є відображенням нашого ставлення до об'єктивної дійсності. “Будь-яке ціле висловлення думки, почуття, спонукання до дії виражає дійсність у тій чи іншій формі висловлення, втілюється в одній із наявних у даній мові інтонаційних схем речення і виражає одне з тих синтаксичних значень, які в своїй сукупності утворюють категорію модальності” [2: 35].

Ефективним засобом розширення уявлень про лексичний, граматичний чи синтаксичний склад того чи іншого поняття, явища, категорії, встановлення зв'язків у реченні є зв'язне висловлювання. Текст у сучасній лінгвістиці визначається як “послідовність кількох чи багатьох речень, побудованих відповідно до правил мови” [3: 6]. Текст дає можливість розвинути мовні знання і уявлення студентів, допомагає з'ясувати суть категорій.

Багатий текст – шлях до оволодіння мовними скарбами. “Опора на текст при вивченні мовного явища ніби зближує те, що лежить на поверхні: слово – об'єкт лінгвістики і слово – елемент, вияв образного, художнього мислення. Це дає поштовх асоціативному мисленню, розширює погляд на сутність речей, явищ” [4: 208].

У художньому творі будь-яке слово може стати виразним, здатним збільшити комунікативну значущість висловлювання за рахунок вираження суб'єктивної модальності, емоційної реакції на ситуацію всього висловлювання або його частини. Це досягається за допомогою спеціальних стилістичних прийомів. Виділення цих прийомів дає можливість проникнути в “механізми” художнього мовлення, наблизити його до більш повного і глибокого розуміння.

Під час вивчення категорії ірреальної модальності текст може бути основою для проведення евристичної бесіди, яка забезпечує індуктивний шлях міркувань. Система запитань і завдань спрямовує логіку вивчення категорії ірреальної модальності студентами від окремих відомих фактів до “відкриття” тієї чи іншої граматичної закономірності.

Для прикладу можна запропонувати таке завдання:

Завдання 1. Прочитайте уривки текстів і визначте, яке ставлення виражають автори до висловлених ними думок.

1. *Хотіла б я вийти у чистеє поле, припасти лицем до сирій землі і так заридати, щоб зорі почули, щоб люди вжахнулись на сльози мої (Л. Українка).*
2. *Але ще важче, мабуть, було б уявити самим чумакам, що котрийсь із їхніх нащадків стане крилатим, літатиме в повітрі, стрибатиме вночі з таких висот, де лютує мороз, в той час, як земля дихає теплом повного літа... (О. Гончар).*
3. *Як багато вам може дати мистецтво, його справді неосяжні обрії! Лише не лінуйтеся. Одне слово, пізнайте животворну силу самоосвіти! (М. Амосов).*

Процес виконання завдання супроводжується бесідою:

1. Що спільного з точки зору семантики прослідковується у цих реченнях?
2. Які, на вашу думку, відношення авторів до висловлених ними думок?
3. Якими мовними засобами виражаються в наведених реченнях ці відношення?
4. Яка мовна категорія передає ставлення мовця до висловлення?
5. У чому полягає відмінність між категоріями ірреальної та реальної модальності?

Це, як показав експеримент, сприяє формуванню вмінь студентів аналізувати, порівнювати, узагальнювати, виражати думку своїми словами, виробляє навички стежити за розгортанням матеріалу, виділяти головне при вивченні категорії ірреальної модальності.

Залежно від змісту виучуваної мовної категорії, ми виокремлюємо три способи використання тексту: 1) безпосередній розгляд і аналіз художнього тексту або зіставлення двох текстів; 2) переконструювання тексту, порівняння його з вихідним; 3) складання зв'язного тексту за драматизацією дії, сюжетною грою.

Спосіб безпосереднього використання тексту є доцільним і для ознайомлення з тими граматичними поняттями, сутність яких найвиразніше проявляється у їх мовленнєвій функції.

Застосування тексту з метою постановки проблеми створює мотив діяльності, дає змогу залучити студентів до підготовки схем, ставити ряд завдань, що вимагають аналіз вихідного матеріалу, порівняння отриманих фактів і узагальнень, у результаті яких вони самі формулюють правила та визначають послідовність дій під час їх використання. Наприклад:

Завдання 2. Прослухайте текст та назвіть дієслівний спосіб, що застосовує автор, якими засобами передається умовність?

*Коли б тобі бажав я сліз і муки,
І кари найстрашнішої бажав,
Я б не викручував твої тендітні руки
І в хмурім підземеллі не держав.
Ні, я б не став тебе вогнем палити,
З тобою б розквитався без жалю;
Я б побажав тобі когось отак любити,
Як я тебе люблю.*

В.Симоненко.

Завдання 3. Прочитайте поезію. Висловіть своє припущення, які почуття переживав автор, створюючи ці рядки.

*Утекти б од себе геть світ за очі
У небачене, нечуте, у немовлене,
Де нема ані осмут, ні радощів,
Де ніщо не збавлене, не здолане*

В. Стус.

Проаналізуйте речення з точки зору модальності: реальне / ірреальне, об'єктивне / суб'єктивне.

Завдання 4. Прочитайте текст, висловіть своє ставлення до написаних рядків.

*Люди, будьте взаємно ввічливі! –
І якби на те моя воля,
Написала б я скрізь курсивами:
Так багато на світі горя,
Люди, будьте взаємно красивими!*

Л. Костенко.

Якими мовними засобами виражаються бажання та умови, за яких вони могли б здійснитися?

Функціональне призначення мовних засобів установлюється в процесі стилістичного аналізу тексту, що дає змогу прослідкувати, яку роль виконує певний мовний засіб у контексті.

Під час закріплення матеріалу можна запропонувати редагування текстів або їх частин. Такі завдання передбачають формування умінь удосконалювати власні висловлювання, помічати недоречно вжиті слова, граматичні форми чи синтаксичні конструкції, послідовність викладу.

Завдання 5. Прочитайте уривок тексту. Визначте, яке ставлення виражає автор до свого висловлювання. Допишіть його кінцівку.

Щось неказанно чарівне й зворушливе криється в природі, коли під місяцем бовваніють чи іскряться розмивчастим відливом чубаті полукипки. Тоді, здається: ось-ось на житніх стернях побачиш саме літо, що йде, неначе утомлена жниця, і само собі дивується...

Завдання 6. Прочитайте текст, вкажіть, яке ставлення автора до висловленого?

Коли б мені, вітре буйний, на час твої крила, тоді мене людська воля нічим не спинила б. Тільки б вечора дождався, заховалось сонце, полинув би до милої, до її віконця. Я б усе, що є на серці, розказав дівчині, розказав би, як у світі тяжко сиротині. Схоже б, вітру послухала моя чорнобрива, може б вітрові сказала хоч ласкаве слово. А я б тоді, вітре буйний, вернув тобі крила, коли б знав по щирій правді, що думає мила. Як не любить, тобі б

тоді оддав я кручину, а ти б замів, вітре буйний, мою домовину. (О. Афанасьєв-Чужбинський.)

Уявіть, що ви той, кому адресовані ці слова. Напишіть листа коханій людині, від якої ви ще листа не отримували. Умова: ви не знаєте про його почуття і не впевнені, що ваш лист дійде до неї.

Завдання 7. Прочитайте поезію, висловіть передбачення щодо адресанта висловлювання. Як на Вашу думку, чи може автор змінити обставини? Якими засобами виражена ірреальність у тексті?

*Наче сон... Я пройшов із туману
І промінням своїм засіяв...
Та на тебе, чужу і кохану,
Я і славу б свою проміняв.
Я б забув і образу, і сльози...
Тільки б знову іти через гать,
Тільки б слухать твій голос і коси,
Твої коси сумні цілувать.
Ночі ті, та гітара й жоржини,
Може, сняться тепер і тобі...
Сині очі в моєї дружини,
А у тебе були голубі.*

В. Сосюра.

Помрійте, що ці рядки написані саме для Вас. Дайте на них відповідь авторові.

Отже, у процесі засвоєння граматичних категорій і форм (у даному випадку засоби вираження категорії ірреальної модальності) студенти як теоретично, так і практично оволодівають знаннями і закономірностями вживання цих категорій у мовленні. Практичні заняття з мови, побудовані на текстовій основі, формують логічне мислення студентів, сприяють виробленню умінь і навичок правильно користуватися засобами вираження мовних категорій у різних мовленнєвих ситуаціях, усвідомлюючи значення слова в тому чи іншому контексті. Художній текст сприяє збагаченню мовлення студентів-філологів, допомагає практично оволодіти нормами української літературної мови, підвищити інтерес до слова як естетичної категорії.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в з'ясуванні результативності навчання студентів-філологів категорії модальності на текстовій основі, яку дасть можливість установити науково обґрунтований педагогічний експеримент.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. – М.: Издательство иностранной литературы, 1961. – 393 с.
2. Виноградов В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. – М.: Высшая школа, 1986. – 638 с.
3. Варзацька Л. Навчання мови та мовлення на основі тексту. – К.: Радянська школа, 1986. – 104 с.
4. Ніколаєва Л. Текст як шлях до оволодіння мовними скарбами // Педагогічні науки: Зб. наук. пр. – Кам'янець-Подільськ: Вид-во Кам'янець-Подільського пед. ін-ту, 2003. – №8. – С. 204-212.

**ПСИХИЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ
САМООСВІТИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ПРАВООХОРОННИХ ОРГАНІВ
У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

У статті розглянуто умови формування культури самоосвіти майбутніх офіцерів правоохоронних органів, зокрема спрямованість усього навчального процесу у ВВНЗ на розвиток у курсантів культури самоосвіти, формування у них прагнення до самоосвітньої діяльності, застосування проблемних методів навчання та використання потенціалу самостійної навчальної роботи.

This article deals with conditions of self education culture skills formation of future law enforcement officers with the direction of all educational process in military higher educational establishments to the development of cadets self education culture, developing of their intentions to self education activity, application of problem based learning methods of education and potential of individual learning work us.

Одне з найважливіших завдань педагогіки вищої школи полягає у визначенні умов формування культури самоосвіти курсантів, оскільки підготовка фахівців повинна забезпечувати розвиток творчого мислення, інтелектуальних здібностей, опрацювання великих потоків інформації, формування дослідницького ставлення до дійсності, здатності до самостійного пошуку і здобуття знань. Організація самоосвітньої діяльності в процесі вузівського навчання є показником сучасного, досить високого рівня системи освіти. Без уваги до самоосвіти як одного з основних елементів процесу навчання у вищій школі, у тому числі й у військових закладах, у наш час неможливо підготувати висококваліфікованих фахівців для правоохоронних органів нашої держави. **Метою статті** є узагальнення теоретичного досвіду педагогів з проблеми умов формування культури самоосвіти майбутніх офіцерів правоохоронних органів.

На сьогодні дослідники, зокрема Ю. К. Бабанський, А. К. Громцева, В. С. Ільїн, Н. А. Половникова, Л. І. Рувинський, А. В. Усова, Т. І. Шамова, єдині в тому, що основний резерв підвищення ефективності процесу навчання і якості підготовки молодих офіцерів необхідно шукати в раціональній організації навчального процесу. На думку Б. Ф. Райського, “завдання формування в суб’єктів навчання готовності до безперервної самоосвіти вимагає включення самоосвіти в навчальний процес як об’єктивного необхідного заняття. Це не нав’язування додаткової, позапрограмної роботи, а зміна характеру навчальної роботи” [9: 67].

А. К. Громцева вказує, що “основним шляхом, який допомагає в оволодінні всім комплексом компонентів самоосвітньої діяльності, є насамперед відповідна організація навчальної роботи” [4: 32]. В. К. Буряк підкреслює, що “формування в студентів готовності до самоосвіти відбувається в педагогічному процесі” [2: 18]. Спеціальну організацію педагогічного процесу Б. К. Буряк визначає головною умовою, що спонукає курсантів до самоосвіти [2: 18].

Для вирішення завдання сформованості готовності майбутніх офіцерів правоохоронних органів до самоосвіти важливе значення має органічне включення самоосвітньої діяльності курсантів у навчальний процес, коли зміст навчання тісно пов’язаний із сучасністю, з життям, коли майбутні офіцери яскраво бачать перспективи суспільного розвитку, розуміють важливість удосконалення науки й техніки. *Для організації роботи з розвитку культури самоосвіти майбутніх офіцерів правоохоронних органів важливе значення має спрямованість усього навчального процесу у ВВНЗ на розвиток культури самоосвіти курсантів, урахування особливостей цього процесу та його складових.*

Зокрема, важливе значення має урахування закономірностей процесу підготовки курсантів до самоосвітньої діяльності:

- відповідність цілей і завдань підготовки курсантів до самоосвітньої діяльності, її організації та змісту;
- відповідність майбутньої самоосвітньої діяльності рівню знань та спрямованості курсантів;
- відповідність засобів, методів і результатів самоосвітньої діяльності курсантів її цілям, завданням і змісту;
- залежність ефективності підготовки курсантів до самоосвітньої діяльності від особистісних і професійних якостей та педагогічної майстерності керівного і викладацького складу військових вузів та ін.

При організації роботи щодо підготовки майбутніх офіцерів правоохоронних органів до самоосвітньої діяльності важливе значення має також урахування певних принципів. Щодо процесу педагогічної підготовки курсантів до самоосвітньої діяльності, йдеться про принцип професійної спрямованості. Основними вимогами його є розуміння і засвоєння курсантами суті, характеру і особливостей цього виду діяльності, глибоке усвідомлення ними особливостей самоосвітньої діяльності, успішне оволодіння основними методами самоосвітньої діяльності, максимальне наближення навчальної обстановки до умов майбутньої професійної діяльності [8: 92]. Наступний принцип – свідомості та активності курсантів. Цей принцип професор С. І. Архангельський трактує як “самостійне мислення учнів і як особистий творчий розвиток у процесі отримання знань, навичок та умінь” [1: 71]. Принцип свідомості навчання у вищій школі нерозривно пов’язаний з активністю й самостійністю курсантів, із проявом у них інтересу, захопленості, ініціативних творчих пошуків, вимогливості до себе. Необхідно також враховувати принцип індивідуального підходу до кожного курсанта. Це пов’язано з тим, що у наш час, час поширення періодичної літератури, радіо, телебачення, Інтернету, час, коли людина одержує велику кількість інформації з навколишнього життя, процес навчання перестає бути єдиним її джерелом, кожен курсант відрізняється від інших не тільки обсягом своїх знань, але й системою їхнього одержання. Результат самоосвітньої діяльності курсантів з окремих предметів стає настільки відчутним, що, лише знаючи його, викладач може ефективно організувати свою роботу.

Завдання підготовки майбутніх офіцерів до самоосвітньої діяльності можна вирішити через формування в курсантів прагнення й уміння задовольняти свої пізнавальні потреби та інтереси шляхом самоосвіти. Підготовка курсантів до самоосвіти полягає, насамперед, у формуванні в них психологічної потреби в знаннях. Необхідно так організувати навчальний процес у ВВНЗ, щоб забезпечити формування в курсантів пошукових потреб та інтересів, а також прагнення постійно збагачувати свої знання різними шляхами, у тому числі й шляхом самоосвіти.

Необхідно також враховувати, що у формуванні самоосвітніх прагнень та навичок у курсантів військово-навчальних закладів важливу роль відіграє професорсько-викладацький склад, а також курсові офіцери та офіцери-наставники. На думку В. К. Буряка, характер взаємодії викладача та вихованців є головною умовою, що спонукає студентів до самоосвіти [2: 20]. *Забезпечення суб’єктно-суб’єктної взаємодії викладачів і курсантів – важлива умова формування культури самоосвіти майбутніх офіцерів-правоохоронних органів.* У процесі навчання, як відомо, важливо, щоб функція безпосередньої передачі вчителем знань учнем послідовно зменшувалася, а частка самостійності учнів в оволодінні знаннями – відповідно зростала [4]. Курсант не може й не повинен бути тільки виконавцем вимог викладача навіть у тому випадку, коли ці вимоги він виконує відмінно, сумлінно. Для становлення самостійного пошуку курсантів необхідний високий рівень їх активності, потужний механізм спільної діяльності з викладачем. Найбільш сприятливими для цього умовами в процесі навчання є відносини міжсуб’єктні, коли й викладач, і курсант синхронно, з опорою на ініціативу один одного, зацікавлено виконують навчально-пізнавальну діяльність, спільно усувають недоліки. Ситуації, коли викладач відшукує шляхи, що цікаві курсантам,

відповідають їхньому прагненню до самостійного пошуку, сприяють активізації їх спільної творчості. Ідеальним результатом навчання є досягнення такого рівня розвитку інтелектуальної діяльності курсантів, коли вони можуть самостійно визначати пізнавальне завдання, знаходити способи його вирішення, контролювати й оцінювати результати, а потім формулювати інші завдання, тобто коли курсанти опановують всіма компонентами раціонально організованої структури пошукового процесу, характерного для самоосвіти.

Однією з важливих умов формування культури самоосвіти майбутніх офіцерів правоохоронних органів є активізація їх пізнавальної діяльності. Психологічний аспект проблеми активізації пізнавальної діяльності учнів та студентів розглядали Г. Айзенк, Г. О. Бал, Л. С. Виготський, П. Я. Гальперін, О. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн та інші, дидактичний – Ю. К. Бабанський, А. А. Вербицький, І. Я. Лернер, І. Ф. Харламов, Т. І. Шамова та ін. Провідне значення у цій роботі вчені надають активним методам навчання. За твердженням А. В. Вербицького, поняття “активне навчання” знаменує “перехід від регламентуючих, алгоритмізованих, програмованих форм і методів організації дидактичного процесу у вузі до розвиваючих, проблемних, дослідницьких, пошукових, які сприяють виникненню пізнавальних мотивів, інтересу до майбутньої професійної діяльності, умов для творчості і спілкування у навчанні” [3: 43]. Особливого значення у формуванні пізнавальної активності студентів дослідники надають також проблемному навчанню, що забезпечує вихід за межі стереотипних, “штатних” ситуацій, як це відбувається у творчому процесі (А. В. Брушлинський, А. М. Матюшкін, М. І. Махмутов та ін.). Сутність проблемного навчання полягає в створенні у навчальному процесі проблемних ситуацій, розв’язання яких стимулює розвиток пізнавальної активності суб’єктів учіння, їх здібностей.

На думку С. Д. Смирнова, “особливістю проблемного навчання є шлях не від знання до проблеми, а від проблеми до знань. У цьому випадку знання – це одночасно і шлях його отримання, шлях пізнання істини” [10: 175]. “Суть проблемного навчання полягає в організації вчителем самостійної пошукової діяльності учнів, у процесі якої вони засвоюють нові знання, розвивають загальні здібності, дослідницьку активність і творчі вміння” [7: 212]. У педагогічній практиці набули широкого застосування різні способи створення й розв’язання проблемних ситуацій: повідомлення раніше невідомих фактів, використання суперечності між ними й наявними знаннями, помилкові оцінки й судження студентів, спроба пояснення фактів на основі відомих теорій, обґрунтування й перевірка гіпотез, надання студентам можливості самостійно знайти розв’язок проблеми, використати додаткову літературу.

Активізація пошуково-пізнавальної діяльності сприяє розвитку культури самоосвіти курсантів, вдосконаленню всього навчального процесу. При цьому формуються також найцінніші властивості особистості курсанта, його розуміння навколишнього світу і людей, творчі устремління. Зокрема, Н. М. Трофімова та Є. І. Єрьоміна вказують на творчий характер самоосвітньої діяльності щодо “оволодіння способами пізнавальної, комунікативної та інших видів діяльності” [11: 42]. Вони підкреслюють, що творча активність і самонавчання дуже тісно пов’язані між собою. Їх спільним показником може бути вихід за межі заданої ситуації. Критерії оцінки сформованості готовності до самонавчання (домінуючий активний пізнавальний інтерес, самоорганізація, реалізація творчого потенціалу) є адекватними прояву творчої активності. Прогресивні зміни рівня самонавчання і творчої активності можна оцінити за допомогою одних і тих же характеристик: продуктивного синтезу пізнавальних, організаційних та регулятивних дій і морального змісту навчальних досягнень. Це означає, що розвиток самонавчання як діяльності та творчої активності – це один процес, основою якого є самостійність як базова риса особистості та домінування пізнавальної мотивації. У самонавчанні відбувається розвиток компонентів творчої активності, яка є і причиною, і результатом самоосвітньої діяльності [11: 42].

Важливе значення для формування культури самоосвіти майбутніх офіцерів-правоохоронних органів має забезпечення професійної спрямованості завдань. У вітчизняній педагогіці цю проблему досліджувало багато вчених. Так, наприклад, В. І. Загвязинський

виділяє такі типи завдань: репродуктивні, що дозволяють перевірити розуміння, тренувальні та творчі [5]. Для самостійної роботи необхідно використовувати такі ситуації, розв'язання яких давало б курсантам можливість обмінюватися своїми думками і спостереженнями, співвідносити свої погляди й оцінки відповідно до професійних вимог з точкою зору інших курсантів.

Організуючи самостійну роботу, доцільно використовувати такі завдання, які вимагають від курсантів діяти у ситуаціях професійного вибору. Це ситуації “офіцер-колега”, “офіцера-підлеглий”, “офіцер-начальник”, “офіцер-громадянин”, “офіцер-порушник громадського порядку”. Кожне із таких завдань повинно містити типову для майбутньої професійної діяльності ситуацію, відповідно до якої потрібно не тільки визначити свої до неї ставлення, а й встановити її професійну значущість, обрати оптимальні засоби і методи мотивованого її виконання.

Для розвитку культури самоосвіти майбутніх офіцерів правоохоронних органів важливе значення має використання належної якості та кількості завдань творчого характеру. На думку С. Д. Смирнова, це можуть бути так звані “завдання відкритого типу, коли немає одного правильного рішення, його треба тільки знайти або вгадати” [10: 155]. Важливим засобом освоєння особливостей самоосвітньої діяльності можуть бути також конструйовані самими курсантами сценарії навчальних ситуацій, ситуацій з професійної діяльності, а також письмові відповіді на них (щодо вирішення різних ситуацій професійної діяльності). За таких умов професійно спрямовані завдання стають дієвим засобом формування культури самоосвіти курсантів та їх професійного розвитку.

Таким чином, узагальнення результатів аналізу психолого-педагогічної літератури дозволяє зробити висновок, що успішне формування культури самоосвіти майбутніх офіцерів правоохоронних органів можливе за таких умов: спрямованість усього навчального процесу у ВВНЗ на розвиток культури самоосвіти курсантів, урахування особливостей цього процесу та його складових, формування у курсантів прагнення й уміння задовольняти свої пізнавальні потреби та інтереси шляхом самоосвіти, організація навчальної взаємодії курсантів і викладачів на основі суб'єкт-суб'єктного підходу, активізація пізнавальної діяльності курсантів через застосування проблемних методів навчання, використання потенціалу самостійної навчальної роботи та забезпечення професійної спрямованості завдань. Детальне обґрунтування зазначених умов може стати предметом подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. – М.: Высшая школа, 1980. – 368 с.
2. Буряк В. К. Умови та засоби самоосвіти студентів // Вища школа. – 2002. – №6. – С.18–29.
3. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход // Методическое пособие. – М.: Просвещение, 1991. – 207 с.
4. Громцева А. К. Формирование у школьников готовности к самообразованию. – М.: Педагогика, 1983. – 145 с.
5. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация: Учебное пособие. – М.: Академия, 2004.
6. Комаров Е. Организация, психология и технология самообразования человека работающего // Управление персоналом. – 2000. – № 4. – С. 32–36.
7. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: Навч. посіб. – 4-е вид., допов. – К., 2003. – 615 с.
8. Педагогічні основи навчально-виховного процесу в Державній прикордонній службі України: Навчальний посібник / Д. В. Іщенко, В. В. Райко, Ю. І. Сердюк, А. Ф. Філіпов. – Хмельницький: Видавництво НАДПСУ, 2005. – 146 с.
9. Руководство самообразованием школьников. Под ред. Б. Ф. Райского, М. Н. Скаткина. – М.: Просвещение, 1983. – 127 с.
10. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. – М.: Академия, 2003. – 302 с.

УДК 378.013 + 378.122 + 513

В.В. Корнещук

МАТЕМАТИЧНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ НАДІЙНОСТІ СПЕЦІАЛІСТІВ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті пропонується концепція побудови математичної моделі професійної надійності спеціалістів соціономічної сфери діяльності. Аналізуються параметри моделі та їх вплив на прояв надійності.

In the article is presented the conception of building the mathematics model of professional reliability of specialists in sothionomic sphere activity. Analyzed the sized of model and their influence on reliability.

Однією з важливих характеристик якості підготовки будь-якого фахівця до виконання професійної діяльності є надійність її результатів. Проблема надійності професійної діяльності досить давно привернула увагу науковців у зв'язку з підготовкою фахівців, що діють в екстремальних умовах, що зхарактеризуються високим ризиком небезпеки. Сьогодні проблема надійності все частіше обговорюється стосовно діяльності фахівців зі сфери соціономічних професій. Проте конкретних наукових досліджень, що дозволяють визначити надійність серед інших характеристик діяльності фахівця, описати її сутність, способи і форми існування, можливість її цілеспрямованого формування в процесі його підготовки у навчальному закладі – немає. Зважаючи на це, у даній статті ми поставили за мету розробити математичну модель професійної надійності спеціалістів, діяльність яких належить до соціономічної сфери.

Як відомо, модель у науковому дослідженні уявляє собою деякий спрощений аналог об'єкта, функціонування якого за певними параметрами подібно до функціонування реального об'єкта.

Процес моделювання базувався на опосередкованому теоретичному й емпіричному дослідженні об'єкта, при якому вивчається не самий об'єкт, а допоміжна штучна чи природна система, така, що знаходиться у об'єктивній відповідності з досліджуваним об'єктом і відображає його певні властивості; здатна замішувати об'єкт у певних відношеннях; надає при її дослідженні інформацію про об'єкт, що моделюється [4].

Модель має перевагу над описовою системою, оскільки слугує інструментом для прогнозування подій, що досі не спостерігалися. Саме в цьому полягає її головна цінність. У математичних моделях такою допоміжною системою зазвичай виступають знакові моделі, що побудовані за допомогою логіко-математичного апарату і функціонують за законами математики.

Створення математичної моделі відбувалось на основі обробки емпіричних даних за такими етапами:

- стандартизація інструменту вимірювання;
- визначення кількісних меж зон прояву професійної надійності за кожною методикою: пасивної, потенційної, активної;
- обчислення емпіричних значень професійної надійності спеціалістів соціономічної сфери діяльності;
- побудова рівняння множинної лінійної регресії як математичної моделі професійної надійності спеціалістів соціономічної сфери діяльності;
- обчислення теоретичних значень професійної надійності й оцінка отриманого рівняння лінійної регресії;

- оцінка параметрів математичної моделі професійної надійності спеціалістів соціономічної сфери діяльності та її спрощення;
- виявлення кількісних меж зон прояву професійної надійності спеціалістів соціономічної сфери діяльності;
- ранжування факторних ознак і якісний аналіз моделі професійної надійності спеціалістів соціономічної сфери діяльності.

На першому етапі був застосований психодіагностичний метод, особливістю якого є вимірально-випробувальна спрямованість [5]. За його допомогою проводився кількісний і якісний аналіз досліджуваного явища – професійної надійності спеціалістів соціономічної сфери. У започаткованому дослідженні це відбувалося за рахунок задоволення певних вимог, однією з яких є стандартизація інструменту вимірювання. В основі цієї вимоги лежить поняття норми, оскільки індивідуальна оцінка прояву професійної надійності спеціалістів соціономічної сфери може бути отримана шляхом співвіднесення з результатами інших респондентів. Завдяки стандартизації методик була досягнута можливість зіставлення результатів, отриманих у різних спеціалістів за різними методиками, і виразу реальних тестових оцінок у відносних показниках.

Як відомо, у психологічній діагностиці розрізняють дві форми стандартизації [5]:

- обробка і регламентація процедури проведення, уніфікація інструкції, бланків обстежування, способів реєстрації результатів, умов проведення обстеження, характеристика контингентів досліджуваних;
- перетворення нормальної (чи штучно нормалізованої) шкали оцінок в нову шкалу, що заснована не на кількісних емпіричних значеннях досліджуваних показників, а на його відносному місці в розподілі результатів виборки респондентів.

У нашому дослідженні використовувалися обидві описані форми стандартизації, в результаті чого були обчислені їх середньовзважені значення для кожного респондента за кожною методикою. Це дозволяло звести всі результати тестування до єдиної системи вимірювання.

Наступний етап був пов'язаний із виявленням пасивної, потенційної та активної зон прояву професійної надійності. Для вирішення цього завдання застосовувався метод визначення середньоквадратичних відхилень. Обираючи цей метод, ми враховували, що в психометриці найбільш розповсюдженим способом перетворення первинних оцінок є їх центрування шляхом середньоквадратичних відхилень. Для такого центрування результати, отримані за кожною з методик, розглядалися як значення дискретних випадкових величин X_1, X_2, \dots, X_{13} . Для кожної з них були підраховані математичне сподівання (M) її значень, а також їх середнє квадратичне відхилення (σ) [3: 21].

У пасивну зону прояву професійної надійності (за кожною методикою окремо) було включено результати обстеження тих спеціалістів, середньовзважені значення яких перевищували величину математичного сподівання (M) менше, ніж за $0,5\sigma$; у потенційну – середньовзважені значення яких коливались від $M - 0,5\sigma$ до $M + 0,5\sigma$. Результати тестування спеціалістів, середньовзважені значення яких перевищували $M + 0,5\sigma$, утворили активну зону.

З урахуванням цих значень для кожної з 13-ти застосованих методик була підрахована кількість спеціалістів (y %), що умовно були віднесені до пасивної, потенційної або активної зон прояву професійної надійності. У загальному вигляді ці результати представлені в таблиці 1.

Як бачимо, за методикою “Оцінка рівня самоактуалізації” в пасивну й активну зони прояву професійної надійності попали по 45 респондентів (40,18%), в потенційну – 22 (19,64%).

За даними методики “Визначення прагнення до ризику та рівня мотивації досягнення цілі і успіху”, 34 респонденти (30,36%) можуть бути віднесеними до пасивної, 22 (19,64%) – до потенційної і 56 (50%) – до активної зон прояву надійності у професійній діяльності.

За результатами діагностування, на гнучкість мислення в пасивну та активну зони прояву професійної надійності увійшло по 34 респонденти (30,36%), в потенційну – 44

(39,28%). За методикою “Експертна оцінка при формуванні кадрового резерву” спостерігалось таке ж саме співвідношення у розподілі респондентів за зонами.

Таблиця 1.

Кількість спеціалістів пасивної, потенційної та активної зон професійної надійності (у %)

№	Методики	Пасивна зона	Потенційна зона	Активна зона
1	Оцінка рівня самоактуалізації	40,18	19,64	40,18
2	Визначення прагнення до ризику та рівня мотивації досягнення цілі та успіху	30,36	19,64	50
3	Гнучкість мислення	30,36	39,28	30,36
4	Експертна оцінка при формуванні кадрового резерву	30,36	39,28	30,36
5	Стратегії і моделі поведінки подолання	19,64	50	30,36
6	Методика дослідження рівня суб'єктивного контролю	30,36	50	19,64
7	Тест Стреляу	40,18	40,18	19,64
8	Приєм інформації	30,36	0	69,64
9	Інтелектуальна лабільність	39,28	30,36	30,36
10	Здатність до самоуправління	30,36	30,36	39,28
11	Методика діагностики рівня соціальної фрустрованості Л.І.Вассермана (модифікація В.В.Бойко)	19,64	40,18	40,18
12	Методика діагностики міжособистісних відносин Т.Лірі	30,36	50	19,64
13	Діагностика особистості на мотивацію до запобігання невдач Т.Елерса	19,64	30,36	50

За методикою “Стратегії і моделі поведінки подолання”, 22 респонденти (19,64%) увійшли до пасивної, 56 (50%) – до потенційної і 34 (30,36%) – до активної зон прояву надійності у професійній діяльності.

Методика дослідження рівня суб'єктивного контролю виявила, що 34 респонденти (30,36 %) належать до пасивної, 56 (50%) – потенційної та 22 (19,64%) – активної зон прояву професійної надійності. За методикою діагностики міжособистісних відносин Т.Лірі розподіл респондентів був таким самим.

Результати, отримані за тестом Стреляу, показали, що в пасивну й потенційну зони прояву надійності професійної діяльності можна віднести по 45 респондентів (40,18%), в активну – 22 (19,64%).

За методикою “Приєм інформації”, 34 респонденти (30,36%) було віднесено до пасивної і 78 (69,64%) – до активної зон прояву професійної надійності. Цікаво, що за цією методикою до потенційної зони не було віднесено жодного респондента.

Методика “Інтелектуальна лабільність” виявила, що 44 респонденти (39,28%) утворюють пасивну зону прояву професійної надійності і по 34 респонденти (30,36%) – потенційну і активну зони відповідно.

За методикою “Здатність до самоуправління”, були одержані такі результати: у пасивну і потенційну зони прояву надійності професійної діяльності увійшли по 34 респонденти (30,36%), в активну – 44 (39,28%).

За даними діагностування рівня соціальної фрустрованості, 22 (19,64%) респонденти увійшли в пасивну зону прояву надійності професійної діяльності, і по 45 респондентів – в потенційну та активну зони, що становить по 40,18%.

Оцінювання респондентів за мотивацією запобігання невдач Т.Елерса надало такі результати: до пасивної зони прояву професійної надійності увійшло 22 (19,64%), до потенційної – 34 респонденти (30,36%); 56 респондентів, що становить 50% від загальної кількості, утворили активну зону прояву професійної надійності.

Розподіл середньовзважених значень за пасивною, потенційною й активною зонами прояву професійної надійності, виявив кількісні межі для результатів тестування за кожною методикою. У повному обсязі вони представлені у таблиці 2.

Таблиця 2.

Кількісні інтервали зон прояву професійної надійності за окремими методиками

№	Методики	Пасивна зона	Потенційна зона	Активна зона
		Інтервали		
1	Оцінка рівня самоактуалізації	0 – 0,464	0,464 – 0,556	0,556 – 1
2	Визначення прагнення до ризику та рівня мотивації досягнення цілі і успіху	0 – 0,480	0,480 – 0,590	0,590 – 1
3	Гнучкість мислення	0 – 0,488	0,488 – 0,608	0,608 – 1
4	Експертна оцінка при формуванні кадрового резерву	0 – 0,794	0,794 – 0,868	0,868 – 1
5	Стратегії і моделі поведінки подолання	0 – 0,613	0,613 – 0,685	0,685 – 1
6	Методика дослідження рівня суб'єктивного контролю	0 – 0,591	0,591 – 0,709	0,709 – 1
7	Тест Стреляу	0 – 0,620	0,620 – 0,734	0,734 – 1
8	Прийом інформації	0 – 0,620	0,983 – 0,997	0,997 – 1
9	Інтелектуальна лабільність	0 – 0,913	0,913 – 0,947	0,947 – 1
10	Здатність до самоуправління	0 – 0,571	0,571 – 0,757	0,757 – 1
11	Методика діагностики рівня соціальної фрустрованості Л.І.Вассермана (модифікація В.В.Бойко)	0 – 0,335	0,335 – 0,391	0,391 – 1
12	Методика діагностики міжособистісних відносин Т.Лірі	0 – 0,306	0,306 – 0,374	0,374 – 1
13	Діагностика особистості на мотивацію до запобігання невдач Т.Елерса	0 – 0,481	0,481 – 0,597	0,597 – 1

Подальший крок був пов'язаний зі створенням математичної моделі професійної надійності діяльності спеціалістів соціономічної сфери. Для створення такої моделі за результатами діагностування 112 спеціалістів було введено дискретну випадкову величину Y , значення якої обчислювалися як $M + 0,5\sigma$, де M – її математичне сподівання, σ – середнє квадратичне відхилення. Надалі ці значення виступили емпіричними значеннями професійної надійності – $Y_{\text{емп}}$.

Знання емпіричних значень $Y_{\text{емп}}$ дозволило нам побудувати рівняння лінійної множинної регресії – математичну модель професійної надійності спеціалістів соціономічної сфери діяльності [2; С.44]:

$$Y = \beta_0 + \beta_1 \circ X_1 + \beta_2 \circ X_2 + \beta_3 \circ X_3 + \dots + \beta_n \circ X_m + \varepsilon,$$

де значення параметрів $\beta_1, \beta_2, \beta_3, \dots, \beta_m$ вказують на ступінь впливу факторних ознак X_1, X_2, \dots, X_m на результативну ознаку Y ; ε – помилка.

За результатами регресійного аналізу і використання програмного продукту Excel, було отримано рівняння регресії такого вигляду:

$$Y = 0,315 + 0,062 \circ X_1 + 0,07 \circ X_2 + 0,07 \circ X_3 + 0,009 \circ X_4 + 0,145 \circ X_5 + 0,114 \circ X_6 + 0,064 \circ X_7 + 0 \circ X_8 + 0 \circ X_9 + 0,092 \circ X_{10} + 0 \circ X_{11} + 0 \circ X_{12} + 0,068 \circ X_{13},$$

де залежна змінна Y є результативною ознакою професійної надійності і залежить від багатьох змінних – факторних ознак X_1, X_2, \dots, X_{13} , що обумовило використання в дослідженні саме множинної лінійної регресії. У побудованій моделі забезпечено статистичну надійність результатів, оскільки виконується умова: $n \geq 3(m + 1)$, де n – кількість спостережень (112), m – кількість факторних ознак (13) [2: 44]. У нашому випадку – $112 \geq 52$. Згідно отриманих даних, знайдена математична модель професійної надійності має стандартну похибку $S = 0$, що вказує на точність оцінок [2: 47].

Загальну якість рівняння лінійної регресії було виявлено за значенням коефіцієнта детермінації, що визначає долю загального розсіювання результативної ознаки Y за рівнянням регресії – $0 \leq R^2 \leq 1$. Тобто, чим ближче R^2 до 1, тим краще рівняння лінійної регресії пояснює поведінку результативної ознаки Y [2: 50]. Для нашого випадку коефіцієнт детермінації $R^2 = 1$, оскільки теоритичні значення $Y_{\text{теор}}$ співпали з емпіричними $Y_{\text{емп}}$, а похибка розрахунків склала $1 \cdot 10^{-16}$.

Рівняння множинної лінійної регресії дозволило оцінити параметри моделі $\beta_1, \beta_2, \beta_3, \dots, \beta_n$ – коефіцієнти при змінних X_1, X_2, \dots, X_{13} та ступінь їх впливу на результативну ознаку Y . Так, з рівняння лінійної регресії видно, що змінні X_8, X_9, X_{11} та X_{12} входять до математичної моделі надійності з нульовими коефіцієнтами. З цього випливає, що прийом інформації (факторна ознака X_8), інтелектуальна лабільність (факторна ознака X_9), рівень соціальної фрустрованості (факторна ознака X_{11}), а також міжособистісні відносини (факторна ознака X_{12}) не впливають на результативну ознаку Y , тобто на прояв професійної надійності спеціалістів соціономічної сфери діяльності.

Однак факторні ознаки можуть бути виключеними з регресійної моделі у двох випадках: якщо вони не впливають на результативну ознаку або якщо вони сильно пов'язані з іншими ознаками [2: 50]. Для нашого випадку доцільно припустити, що ознаки X_8, X_9, X_{11} та X_{12} можуть взагалі не мати суттєвого впливу на прояв професійної надійності або можуть бути обумовлені і враховані у результатах інших методик. З'ясувати це припущення дозволили результати кореляційного аналізу, за даними якого було встановлено, що X_9 (інтелектуальна лабільність) та X_{11} (рівень соціальної фрустрованості) не корелюють з жодною факторною ознакою: відкидання цих компонент в математичній моделі надійності не змінило коефіцієнтів регресії. Відтак, X_9, X_{11} не впливають на прояв професійної надійності спеціалістів і можуть бути виключені з математичної моделі. Щодо факторних ознак X_8 (прийом інформації) та X_{12} (міжособистісні відносини), то було встановлено, що:

- X_8 корелює з X_{10} (здатністю до самоуправління) – коефіцієнт кореляції $r(X_8, X_{10}) = 0,86$;
- X_{12} корелює з X_{10} (здатністю до самоуправління) – коефіцієнт кореляції $r(X_{12}, X_{10}) = 0,758$ та з X_4 (експертною оцінкою при формуванні кадрового резерву) – коефіцієнт кореляції $r(X_{12}, X_4) = 0,703$.

Отже, за результатами регресійного аналізу було виявлено, що результати діагностування за факторними ознаками X_8, X_{12} ураховуються в результатах оцінювання за іншими методиками. Це давало підстави виключити факторні ознаки X_8, X_9, X_{11} та X_{12} з рівняння регресії, а методики “Прийом інформації”, “Інтелектуальна лабільність”, “Методика діагностики рівня соціальної фрустрованості Л.І.Вассермана (модифікація В.В.Бойко)”, а також методику діагностики міжособистісних відносин Т.Лірі, за допомогою яких були одержані емпіричні дані за даними факторними ознаками, у подальших замірах прояву професійної надійності спеціалістів соціономічної сфери не використовувати.

Відтак, спрощена математична модель професійної надійності спеціалістів соціономічної сфери набула вигляду:

$$Y = 0,315 + 0,062 \cdot X_1 + 0,07 \cdot X_2 + 0,07 \cdot X_3 + 0,009 \cdot X_4 + 0,145 \cdot X_5 + 0,114 \cdot X_6 + 0,064 \cdot X_7 + 0,092 \cdot X_{10} + 0,068 \cdot X_{13}.$$

Розглядаючи Y як лінійну функцію відносно змінних $X_1, X_2, X_3, X_4, X_5, X_6, X_7, X_{10}$ та X_{13} , можна з'ясувати її найменше та найбільше значення на інтервалі $[0; 1]$ змінення кожного аргументу, а саме:

$$Y_{\min} = 0,315; Y_{\max} = 1,009.$$

Наступний етап дозволив врахувати інтервали змінення кожного з аргументів за пасивною, потенційною та активною зонами у прояві професійної надійності спеціалістів соціономічної сфери. Підстановка граничних значень інтервалів змінення кожного аргументу за кожною зоною у рівняння лінійної регресії і визначення серед них найменшого та найбільшого значень, дозволили отримати:

- у пасивній зоні: $Y_{\min} = 0,3150; Y_{\max} = 0,7002;$
- у потенційній зоні: $Y_{\min} = 0,7002; Y_{\max} = 0,7788;$
- в активній зоні: $Y_{\min} = 0,7788; Y_{\max} = 1,0091.$

Отже, активна зона – область професійної надійності, – припадає на інтервал від 0,7788 до 1,0091. За даними нашого емпіричного дослідження до неї увійшли 23 респонденти (20,54%). Значення Y , що знаходяться в межах від 0,7002 до 0,7788 вказують на потенційну зону прояву надійності і свідчать про недостатню сформованість у спеціалістів певних пізнавальних психічних процесів, типологічних особливостей, недостатню професійну мотивацію, емоційно-особистісну дезадаптацію, або про їх недостатню актуалізацію. Таких спеціалістів виявлено 57 або 50,89%. З останнього випливає потреба й доцільність їх подальшого цілеспрямованого розвитку і формування. Значення Y в межах від 0,315 до 0,7002 вказують на відсутність необхідних особистісних якостей, що забезпечують професійну надійність спеціаліста, або про їх неактуалізованість. За нашими обстеженнями до пасивної зони увійшли 32 респонденти або 28,57%.

Зауважимо, що для того, щоб значення Y потрапили в інтервал від 0,7788 до 1,0091, тобто у певного спеціаліста була виявлена професійна надійність, не обов'язково, щоб відповідні йому значення всіх факторних ознак $X_1, X_2, X_3, X_4, X_5, X_6, X_7, X_{10}$ та X_{13} попадали до активної зони. Пояснюється це тим, що низькі значення одних ознак можуть бути компенсованими більш високими значеннями інших, що у сумі забезпечує необхідну величину результативної ознаки Y в межах від 0,7788 до 1,0091 і свідчить про професійну надійність спеціаліста.

Математична модель професійної надійності дає можливість проранжувати факторні ознаки за ступенем їх впливу на прояв професійної надійності спеціалістів соціономічної сфери і прогнозувати результати її формування у процесі професійної підготовки майбутніх спеціалістів за значеннями параметрів моделі $\beta_1, \beta_2, \dots, \beta_{13}$. Прогнози щодо впливу факторних ознак $X_1, X_2, X_3, X_4, X_5, X_6, X_7, X_{10}$ та X_{13} на Y наведено в таблиці 3.

Таблиця 3.

Вплив факторних ознак на стан професійної надійності спеціалістів соціономічної сфери діяльності

№	Факторні ознаки	Параметр моделі β_i ($i = 1, \dots, 9$)
1	Стратегії і моделі поведінки подолання	0,145
2	Рівень суб'єктивного контролю	0,114
3	Здатність до самоуправління	0,092
4	Прагнення до ризику та рівень мотивації досягнення цілі і успіху	0,070
5	Гнучкість мислення	0,070
6	Мотивація до запобігання невдач	0,068
7	Сила процесів збудження, гальмування, рухливість нервових процесів	0,064
8	Рівень самоактуалізації	0,062
9	Експертна оцінка при формуванні кадрового резерву	0,009

Як бачимо, найбільший внесок у результативність Y має X_5 , що відповідає стратегіям і моделям поведінки подолання, оскільки параметр $\beta_5=0,145$. Дещо менше впливає X_6 – рівень суб’єктивного контролю: $\beta_6=0,114$. Суттєвий вплив на результативну ознаку має також факторна ознака X_{10} – здатність до самоуправління, якій відповідає значення параметра $\beta_{10} = 0,092$. Однаково впливають на прояв професійної надійності прагнення до ризику та рівень мотивації досягнення цілі і успіху (факторна ознака X_2), а також гнучкість мислення (факторна ознака X_3), для яких $\beta_2 = \beta_3 = 0,07$. Майже однаковий, але менший вплив мають X_{13} – мотивація на запобігання невдач ($\beta_{13} = 0,068$), X_7 – сила процесів збудження, гальмування і рухливість нервових процесів ($\beta_7 = 0,064$) та X_1 – рівень самоактуалізації ($\beta_1=0,064$). Найменший вплив має X_4 , що відображає результати діагностування за методикою “Експертна оцінка кадрового резерву”: $\beta_4=0,009$.

Отже, побудована нами математична модель дозволяє перейти до теоретико-методологічного обґрунтування дидактичної моделі формування професійної надійності спеціалістів соціономічної сфери, яка має враховувати можливість розвитку в процесі професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах тих факторів, які увійшли в математичну модель і є найбільш вагомими. Розробка й обґрунтування такої моделі складає завдання нашого подальшого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Лапач С.Н., Чубенко А.В., Бабич П.Н. Статистика в науке и бизнесе. – К.: МОРИОН, 2002. – 640 с.
2. Просветов Г.И. Эконометрика: Задачи и решения: учебно-методическое пособие. 4-е изд., доп. – М.: Изд-во РДЛ, 2007. – 192 с.
3. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – С-Пб.: ООО “Речь”, 2004. – 350 с.
4. Ядов В.А. Стратегия социологического исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности. – 6-е изд. – М.: ИКЦ “Академкнига”; “Добросвет”, 2003. – 596 с.
5. Энциклопедия психологических тестов. Личность, мотивация, потребность. – М.: ООО “Издательство АСТ”, 1997. – 300 с.

УДК 378

І.Г. Матросова

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ІНЖЕНЕРА-ТЕХНОЛОГА

У статті розкривається необхідність компетентнісного підходу у підготовці майбутніх інженерів-технологів поліграфічного виробництва, формуванні їхньої професійної компетенції, співвідношення понять компетенція й професіоналізм. Розглянуто структуру професійної компетенції інженера-технолога з погляду системного підходу.

The article reveals a necessity of competent approach in polygraphic production engineer-technologist's training, shaping their professional competency, questions of correlation competency and professionalism. The author presents the structure of engineer-technologist's professional competency on the ground of system approach.

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується змінами в системі загальної професійної освіти, і це, насамперед, стосується вищої технічної школи, що займає в ній особливе місце. Саме її випускники – фахівці вищих наукових і інженерно-технічних спеціальностей – здійснюють соціально-виробниче керування технологічними процесами у сфері суспільного виробництва, проводять техніко-технологічні дослідження, впроваджують технічні інновації.

Постіндустріальна стадія розвитку цивілізації викликає необхідність не просто підвищення якості освіти, але формування іншого типу інтелекту, мислення, відносини до швидко мінливих виробничо-технічних, соціальних, інформаційних реалій. Тому навчально-освітній процес у технічному вузі повинен бути орієнтований на формування й розвиток творчого потенціалу майбутніх фахівців як суб'єктів високотехнологічного виробництва, здатних забезпечити потреби його функціонування й розвитку, що володіють високим рівнем професійної компетенції.

Сьогодні, як вважають багато дослідників, підготовка фахівців у будь-якій галузі повинна здійснюватися на новій концептуальній основі – у рамках компетентнісного підходу (І.Агапов, Л.Гейхман, В.Гутмакер, Є.Зеєр, І.Зимова, В.Краєвський, А.Маркова, Д.Мертенс, Б.Оскарсон, Л.Петровська, Дж. Равен, М.Скаткін, Ю.Татур, Р.Уайт, А.Хуторський, С.Шишов, Г.Щедровицький і ін.).

Уперше “компетентнісна” тема як відповідь на конкретне замовлення професійної сфери стало розроблятися в Англії у 50 – 60-і роки минулого століття. Якщо освіта, починаючи з Я.Коменського, оперує такими одиницями, як знання, уміння й навички, то професійна сфера – компетенціями. Таким чином, питання полягає в тому, як “трансформувати” знання, уміння й навички в компетенції. Компетентнісний підхід покликаний привести освіту у відповідність із потребами суспільства в професіоналах, розв'язати протиріччя між навчальною й професійною діяльністю. Необхідність введення компетентнісного навчання обумовлена процесами гармонізації “архітектури” європейської системи вищої освіти, зміною основних педагогічних принципів, багатством понятійного змісту даного терміну, порівняно нового для вітчизняної педагогічної науки.

Точкою відліку існування компетентнісного підходу може бути стаття Девіда Мак Клееланда “Тестування: компетенції проти інтелекту”, у якій автор стверджує, що звичайно використовувані особистісні тести й тести IQ непридатні для проорокування успішності респондента в реальній професійній діяльності, і що альтернативою повинен стати компетентнісний підхід [8].

Метою даної роботи є спроба розглянути сутність компетентнісного підходу в підготовці майбутніх інженерів-технологів поліграфічного виробництва, формуванні їхньої професійної компетенції.

Базовими категоріями компетентнісного підходу є такі поняття, як компетентність і компетенція. Обидва терміни (етимологічно похідні від латинського *competentis* – здатний, або *competere* – вимагати; відповідати; бути придатним, здатним до чого-небудь) поширились у педагогічній науці відносно недавно, хоча перша згадка слова “компетенція” була зафіксована в словнику Webster ще в 1596 році.

Поняття “компетентність” (лат. *competentia*, від *competo* – спільно домагаюся, досягаю, відповідаю, підходжу) у словниках трактується як “володіння знаннями, що дозволяють судити про що-небудь”, “поінформованість, правочинність”, “авторитетність, повноправність”. Компетентнісна у своїй справі людина (від лат. *competents* – відповідний, здатний) означає “обізнаний, що є визнаним знавцем у будь-якому питанні, авторитетний, повноправний, що володіє певними повноваженнями, здатний”.

Дотепер не існує єдності у розумінні сутності термінів “компетенція” і “компетентність”. Так, наприклад, Н.І. Алмазова визначає компетенції як знання й уміння в певній сфері людської діяльності, а компетентність – як якісне використання компетенцій. Н.Ф. Єфремова, дотримуючись синергетичного підходу, визначає дане поняття так: “Компетенції – це узагальнені й глибокі сформовані якості особистості, її здатність найбільш універсально використати й застосовувати отримані знання й навички”; “сукупність знань, умінь і навичок, що дозволяють суб'єктові пристосуватися до мінливих умов, ... здатність діяти й виживати в даних умовах”. До цього переліку А.В. Хуторський, виходячи з позицій індивідуально-орієнтованого навчання, додає сукупність значеннєвих орієнтацій, необхідних для продуктивної діяльності [7].

На наш погляд, найбільш багатим у семантичному змісті є визначення, сформульоване в загальноєвропейському проєкті TUNING: "...поняття компетенцій і навичок включає знання й розуміння (теоретичне знання академічної галузі, здатність знати й розуміти), знання як діяти (практичне й оперативне застосування знань до конкретних ситуацій), знання як бути (цінності як невід'ємна частина способу сприйняття й життя з іншими в соціальному контексті). Компетенції являють собою сполучення характеристик (що ставляться до знання і його застосування, до позицій, навичок і відповідальності), які описують рівень або ступінь, до якої певна особа здатна ці компетенції реалізувати" [3].

Таким чином, якщо в узагальненому плані ми визначимо компетенцію як властивість (якість), то компетентність може розглядатися як володіння цією властивістю, що проявляється у професійній діяльності. Після закінчення вузу випускник повинен володіти певними компетенціями – професійно-релевантними якостями, тим потенціалом, який буде актуалізуватися у процесі здійснення професійної діяльності і свідчити про компетентність молодого фахівця.

У зв'язку із цим виникають питання: 1) яких компетенцій вимагає професійна сфера? 2) скільки компетенцій повинно бути сформовано у випускника технічного вузу? 3) яким повинно бути їхнє наповнення?

Очевидно, що номенклатура професійно-релевантних компетенцій повинна визначатися з опорою на професійний контекст, коли ставляться конкретні цілі, спрямовані на задоволення потреб суспільства в тій чи іншій професійній сфері. Тільки в цьому випадку можна говорити про реалізацію компетентнісного підходу в практиці професійної освіти, організації освітнього процесу, виборі освітніх технологій, оцінці результатів.

Розглянемо особливості професійної діяльності інженера-технолога з погляду компетентнісного підходу.

У поліграфічній промисловості за останні роки відбулися істотні структурні й технологічні зміни, що знайшли своє відображення як у традиційній друкованій технології, так і в організації виробництва в цілому. Вони обумовлені життєздатністю нової концепції ("концепція СІРЗ") – інтеграцією друкованих пристроїв з електронними засобами інформації (мережними технологіями, CD-ROM та ін.). На думку автора Гельмута Киппхана, у поліграфічному виробництві найближчим часом виявиться величезний інноваційний потенціал обчислювальної техніки, машино- і приладобудування. Яскравим прикладом цього є технічний розвиток додрукованої галузі, де середній термін експлуатації устаткування до його заміни більш прогресивним складає у середньому 18 місяців.

У цьому ракурсі все виробниче устаткування стає частиною мережі, а мережа – виробничим процесом, від стадії початку до стадії завершення якого здійснюється перенесення інформації про друковане замовлення. У такому контексті робота з будь-якою системою керування технологічним процесом відбувається незалежно від її моделі. Сюди входить послідовна, паралельна й інтерактивна обробка в будь-яких комбінаціях і довільних локаціях.

Таким чином, вирішення питання про професіоналізм, професійну придатність і професійну компетенцію технолога поліграфічного виробництва стає складним та неоднозначним і вимагає чіткого виявлення тенденцій освітніх потреб у цій галузі.

Існує безліч визначень поняття "професіоналізм". Деякі вчені порівнюють професіоналізм із іншими поняттями, так чи інакше пов'язаними з характеристикою здатності людини виконувати роботу: компетентність, майстерність, кваліфікація.

Розглядають професіоналізм і з погляду діяльності. Так, В.А. Сластьонін, І.Ф. Ісаєв, А.І. Мищенко, Е.М. Шиянов основою професіоналізму вважають науково-теоретичну й практичну підготовку [4]. В. Бондаревський під професіоналізмом розуміє "оволодіння повною мірою досягненнями своєї науки, суміжними областями знань, мистецтвом їхнього застосування у своїй практиці" і протиставляє йому поняття "дилетантизм" [1]. На думку багатьох авторів, професіоналізм фахівця визначається ступенем володіння знаннями, вміннями й навичками, з одного боку, і здатністю робити нове – з іншого. Я. Турбовський

розглядає професіоналізм як “органічний сплав знань і вмінь, що гарантує одержання необхідного результату, якісне й ефективно виконання роботи, сформована готовність ставитися до своєї справи як до сукупності завдань, кожна з яких конкретна, вимагає досягнення результату” [6: 217]. В.Я. Синенко вбачає професіоналізм у результаті процесу професійної підготовки, у якості, що свідчить про високий рівень володіння спеціальними вміннями при виконанні будь-якої роботи [5].

Усі наведені вище визначення виражають діяльнісну сутність професіоналізму як сукупність знань, умінь і навичок, необхідних для успішної професійної діяльності. А.К. Маркова, у рамках такого підходу, виділила п'ять рівнів професіоналізму: допрофесіоналізм, професіоналізм, суперпрофесіоналізм, непрофесіоналізм (псевдопрофесіоналізм) і післяпрофесіоналізм [2].

Інші вчені у поняття професіоналізм вкладають такий зміст, відповідно до якого професіоналізм є характеристикою особистості людини, її інтегральною властивістю, що формується в діяльності й обумовлено мірою реалізації її суспільної зрілості, відповідальності, боргу.

Вважаємо що у визначенні поняття “професіоналізм” оптимальним може бути особистісно-діяльнісний підхід, тому що тільки наявність цих двох компонентів у структурі професіоналізму забезпечує йому певну цілісність.

Єдність професійного й особистісного розвитку фахівця лягла в основу концепцій, згідно з якими розвиток особистості (її інтегральних характеристик) визначає і вибір професії, і підготовку до неї. Разом з тим сам вибір і розвиток тієї чи іншої професійної діяльності визначають стратегію розвитку особистості.

Таким чином, органічний сплав високого рівня професійної діяльності з особистісними якостями і становить професіоналізм. Він складається з багатьох видів компетенцій, які можна розглядати у зв'язку між знанням і ситуацією або, у більш широкому сенсі, як здатність знайти, виявити процедуру (знання, дію), що підходить для розв'язання проблеми.

Розглянемо структуру професійної компетенції для основного напрямку підготовки фахівців поліграфічного виробництва – інженера-технолога. Він має на високому рівні володіти такими видами підготовки: спеціальною (технологічною), інформаційною (володіння комп'ютером), комунікативною (здатністю до спілкування), адаптивною (швидко адаптуватися до нових умов), а також умінням реалізовувати особистісні якості (самореалізація). Для фахівця в галузі технології поліграфічного виробництва технологічна складова є інтегративною із якостями професіонала, а предметний аспект – у використанні інформаційних технологій як у процесі навчання, так і в подальшій професійній діяльності.

Відповідно до найважливішого методологічного принципу єдності особистості й діяльності професіоналізм трактується не просто як вищий рівень знань і результат діяльності людини у цій галузі, а як певна система організації свідомості, психіки людини, становлення якої здійснюється у процесі індивідуально-професійного розвитку в період професійної підготовки й далі у професійній діяльності.

Що стосується інженера-технолога поліграфічного виробництва, можливі різні варіанти здійснення його професійної діяльності: інноваційна, виробничо-технологічна, сервісно-експлуатаційна й організаційно-управлінська. Така інваріантність вимагає створення моделі фахівця, орієнтованого на сферу професійної діяльності, але менш жорстко прив'язану до конкретного об'єкта й предмета праці. Саме компетентнісний підхід дозволяє створити відповідну модель. Компетентність моделі – це запорука майбутньої ефективної роботи, соціальної взаємодії й адаптованості до динамічної реальності.

У ході дослідження на основі аналізу літератури з проблеми були встановлені суттєві ознаки інженерної компетенції: діапазон загальної ерудиції, широта й глибина засвоєння спеціальних знань, ступінь володіння професійними вміннями й навичками, необхідними для вирішення як типових, так і нестандартних завдань, а також рівень розвитку професійно значимих орієнтацій інженера. Проведений нами теоретичний аналіз із погляду системного

підходу приводить до висновку про те, що в системі професійної компетенції присутні три взаємозалежних і взаємодоповнюючих елементи: важливі якості особистості (ПВКЛ), професійно-важливі знання (ПВЗ) і професійно-значимі вміння та навички (ПЗУН). Вони дозволяють зберігати цілісність і разом з тим розвиватися з метою самореалізації в різних сферах діяльності, у тому числі й в межах обраної професії.

До ПВКЛ варто віднести:

- зацікавленість у професійній діяльності;
- обсяг і вибірковість уваги;
- рівень розвитку конструктивно-творчих якостей: загальний кругозір, інтелект, технічна ерудиція, рівень професійних знань, інформаційно-аналітичні здатності, творча активність, якість розумового процесу при аналізі, синтезі й оцінці, раціональний підхід до вирішення творчих завдань;
- емоційно-вольові якості: обов'язковість, раціональність, енергійність, гнучкість, упевненість у собі, самокритичність, уміння ризикувати, рухливість, стресостійкість, працездатність;
- комунікативні якості: самостійність суджень, чесність, схильність до аналізу й відкритого обговорення помилок, лідерство, вимогливість, підозрілість, обережність, самокритичність, тактовність, динамічне спілкування з колегами й необхідність позитивної оцінки власної діяльності у професійному середовищі, вміння враховувати думку інших.

На основі змістовної інтерпретації вимог Державного стандарту вищої освіти України й освітньо-кваліфікаційної характеристики спеціальності 7.092704 “Комп’ютеризовані технології та системи видавничо-поліграфічних виробництв” визначений перелік базових вимог до ПВЗ і ПЗУН, яким повинен оволодіти фахівець видавничо-поліграфічної справи. Він містить у собі такі вміння й навички:

- вибір оптимальних варіантів обробки інформації та виведення на різні носії;
- оцінка якості первинних і вторинних носіїв інформації;
- організація роботи й обслуговування настільних видавничих систем;
- вибір оптимальних варіантів технологічного процесу;
- організація роботи й обслуговування технологічного процесу;
- розробка технологічної схеми виробництва з визначенням основних напрямків потоків даних, сировини, напівфабрикатів і готової продукції;
- оцінка якості віддрукованої продукції;
- вибір технологічного устаткування для реалізації технології відтворення інформації;
- підбір і розрахунок кількості матеріалів для виготовлення друкованих видань;
- проведення аналізу витратних матеріалів на технологічність, відповідність вимогам ергономіки, технічної естетики, техніки безпеки;
- розрахунок параметрів і режимів проведення технологічних операцій;
- визначення показників якості проміжних і кінцевих продуктів технології;
- контроль виконання виробничих завдань;
- координація роботи підрозділів;
- діагностування якості розроблених технологій і оперативне усунення їхніх недоліків.

Інженерно-технологічні знання, що становлять основу ПВЗ, – це об’єктивно необхідні відомості про всі сторони інженерної праці, які складаються із затребуваних практикою загальних і професійно-технологічних компонентів. Саме на їхній базі формуються вміння, навички, специфічні психологічні якості, професійне орієнтування й установка на досягнення високих результатів діяльності.

Таким чином, компетентнісний підхід дозволяє розглядати процес професійної підготовки інженерів-технологів поліграфічного виробництва в сучасних динамічних умовах

як процес поетапної трансформації реальної діяльності технолога в модель його підготовки через формування професійної компетенції.

Цим підходом ми маємо намір керуватися і в подальшій роботі з побудови теоретичної моделі формування професійної компетенції технолога-видавця і виявлення рівнів її сформованості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бондаревский В. О педагогическом творчестве и опасности дилетантизма // Народное образование. – 1988. – № 6. – С. 76-80.
2. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя // Советская педагогика. – 1990. – № 8. – С. 82-88.
3. Настройка образовательных структур в Европе – “Tuning Educational Structures in Europe” Phase 1 (2000-2002); Phase 2 (2003-2004). <http://www.relint.deusto.es/TuningProject/index.htm>
4. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1998. – 512 с.
5. Синенко В.Я. Профессионализм учителя // Педагогика. – 1999. – № 5. – С. 45-51.
6. Турбовской Я. Без профессионализма нет ответственности // Народное образование. – 1999. – № 10. – С. 215-222.
7. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.
8. McClelland, D.C. (1998). Identifying competencies with behavioral-event interviews. Psychological Science, 9, 331-339.

УДК 378

Г.М. Розлуцька

ОБДАРОВАНІСТЬ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА СУЧАСНОСТІ

У статті розглянуто психолого-педагогічні аспекти формування та розвитку обдарованості студентської молоді. Обдарованість молоді визначена як поєднання інтелектуальних, творчих здібностей та особистісних якостей людини, що проявляється і функціонує в умовах конкретного соціуму.

The psycholo-pedagogical aspects of the forming and progress of the talent of the student youth is given in the article. The talent of the youth is determinated as the combination of intellectual and creative abilities and personal qualities of the person, what display and function in the condition of the concrete society.

Постановка проблеми. Національна освіта сьогодні характеризується орієнтацією на розвиток людини, її особистісних і культурних якостей. Освітнє правове поле визначає людину одночасно початком і кінцевою метою суспільного розвитку [1; 2; 4]. Базуючись на національній ідеї українського державотворення, освіта спрямовується на потреби суспільства у конкурентноздатних, всебічнорозвинутих громадянах, здатних до європейської інтеграції. Одним із пріоритетних напрямків національної освіти є турбота про обдаровану молодь, її творчий, інтелектуальний, духовний та фізичний розвиток. Адже, в майбутньому сьогоднішня молодь визначатиме суспільні пріоритети.

У багатьох державах світу існує результативний досвід підтримки обдарованої молоді. У 1996 р. Великобританія виступила ініціатором створення ради обдарованих і талановитих дітей. У 1988 р. відбулася перша європейська Конвенція з проблем обдарованості дитини. Експерти підрахували, що однією із складових успіху Лісабонської стратегії оновлення Європи (2000 р.) є короткотермінова підготовка молодих обдарованих науковців. На реалізацію цієї стратегії країни-члени Євросоюзу витрачають мільйони.

Залучено весь арсенал, що може допомогти педагогам стимулювати молодь до творчості. Інструментарієм у підготовці молодих наукових кадрів Євросоюзу є рамкові програми Єврокомісії. У квітні 2005 р. прийнята пропозиція щодо сьомої рамкової програми Євросоюзу на 2007 – 2013 рр. “Будівництво європейського дослідницького простору знань для зростання”. Програма акцентує на тому, що обдарована молодь – найвагоміший європейський ресурс.

Українській освіті варто, переймаючи європейський досвід, спрямувати процеси модернізації у русло формування творчого потенціалу молоді, який стане потужним ресурсом для зростання вітчизняної економіки. Комплексна програма “Творча обдарованість”, “Програма роботи з обдарованою молоддю” визначають стратегію особистісно орієнтованого навчання і виховання. Робота з обдарованою молоддю розглядається як безперервний процес формування творчої особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз останніх фахових видань свідчить, що проблема обдарованості, її типології викликає значний науковий інтерес. Над дослідженням цієї проблеми працюють вітчизняні психологи: І. Бех, М. Варій, І. Волощук, Ю. Гільбух, В. Зайчук, Л. Зінченко, М. Корольчук, С. Максименко, О. Музика, В. Роменець, М. Савчин та ін. Педагогічні підходи до навчання та виховання обдарованої молоді висвітлено у працях С. Архипової, Н. Головатого, Л. Грицюк, С. Майбороди, Л. Пермінової, Л. Чорної, В. Шейко, Г. Яніна та ін.

Мета даного дослідження. Розуміючи складність та багатоплановість проблеми обдарованої молоді, ми зосередили свою увагу на розгляді психолого-педагогічних особливостей розвитку обдарованості студентів ВНЗ III – IV рівнів акредитації.

Виклад основного матеріалу. Реформування вищої освіти України у контексті сучасних загальноєвропейських тенденцій ставить проблему навчально-виховної роботи з обдарованою молоддю на рівень стратегічних. Існують різні підходи до розгляду сутності проблеми обдарованості студентської молоді. Як свідчать сучасні дослідження, обдарованість зумовлена спадковістю, але проявлятися і функціонувати вона може лише в умовах конкретного соціуму. Реалізація обдарованості є багатоваріантною і не завжди може бути заделегідь запрограмованою. Обдарованість молоді – це цілісна багатовекторна модель, у якій переплітаються інтелектуальні, творчі здібності та особистісні якості людини. Вона розглядається як інтегративна якість особистості, індивідуально-типовий процес. Складовими обдарованості є інтелект, творчі здібності, мотиваційно-особистісний компонент.

У словнику психологічних термінів обдарованість визначено як систему здібностей людини, яка дозволяє їй досягнути значних успіхів у певних видах діяльності [3]. Вона є функцією всієї системи умов життєдіяльності в її єдності й нерозривно пов’язана з усім життям особистості, проявляючись на усіх етапах її розвитку. Незважаючи на спадковість, обдарованість виражає внутрішні можливості розвитку не організму як такого, а особистості. Тобто, відображає внутрішні психологічні умови діяльності людини в їх співвідношенні з вимогами, які висуває ця діяльність.

Серед здібностей виділяють потенційні, актуальні і загальні та спеціальні здібності, що спонукають до впевненості у собі. Перевага певного виду спеціальних здібностей визначає сферу обдарованості індивіда, яка співвідноситься з провідними формами людської діяльності. У середині тих чи інших спеціальних здібностей виявляється загальна обдарованість індивіда, яка співвідноситься з більш загальними умовами провідних форм людської діяльності.

Потенційні здібності виявляються при розв’язуванні нових завдань, актуальні – реалізуються незалежно від вимог конкретного виду діяльності. Не кожен індивід може реалізувати свої потенційні здібності відповідно до своєї психологічної природи, тому актуальні здібності охоплюють лише частину потенційних. Загальні та спеціальні здібності, що спонукають до впевненості у собі складають сукупність інтелектуальних властивостей людини, від яких залежить продуктивність навчальної діяльності. Такими властивостями є

узагальнена розумова діяльність, усвідомлене мислення, гнучкість розумової діяльності, усталеність розумової діяльності, самостійність мислення, позитивне ставлення до допомоги та ін. Рівень розвитку цих властивостей мислення є показником шляху досягнення високого рівня знань.

Оснoву розвитку здібностей становлять задатки – природжені анатомо-фізіологічні особливості нервової системи й мозку, які виявляються в типологічних особливостях людини. Проте задатки є лише передумовою здібностей. Формування здібностей зумовлюється розвитком задатків людини через виховання. Залежно від домінування певного виду здібностей розрізняють художню, академічну, творчу та психомоторну обдарованість.

Першою ознакою зародження здібностей є нахил, тобто стійка орієнтованість індивіда на певну діяльність, якою він прагне займатись. Справжній нахил зумовлює швидке досягнення високих результатів. Важливе значення для розвитку здібностей має врахування у виховному процесі сенсативних періодів формування функцій, коли людина чутлива до певних виховних впливів та найефективнішого засвоєння тих чи інших видів діяльності. Важливою є і психологічна готовність особистості до певної діяльності. Наприклад, психологічна готовність особистості до навчання у вищій школі передбачає сформованість у неї основ наук а також моральних та емоційно-вольових якостей.

Для оцінки рівня розвитку здібностей сьогодні досить широко використовують різноманітні тести: тести досягнень, тести інтелекту. Тести креативності та інші дослідження конкретно-психологічних характеристик різних здібностей дозволяють виокремити загальні якості індивіда, які відповідають вимогам не одного, а багатьох видів діяльності. Наприклад, тест “АСТУР” (Є. Борисова, К. Гуревич, В. Зазарін та ін.) для діагностики розумового розвитку абітурієнтів включає 8 субтестів: усвідомленість, подвійні аналоги, лабільність класифікації, узагальнення, логічні схеми, числові ряди, геометричні фігури. Під час обробки даних отримують індивідуальний тестовий профіль досліджуваного, який визначає пріоритетне опанування випусником школи програмового матеріалу. За основу здібностей автори тесту взяли загальні здібності. На цій основі прогнозується успішність студента ВНЗ. Зазначимо, що подібні тести не розмежують обдарованість та інтелект. Проте, інтелект можна розглядати як передумову обдарованості.

До обдарованості близькі поняття – геніальність і талант. Під талантом розуміють такий рівень розвитку здібностей, який дає людині можливість творчо працювати й досягнути надзвичайно важливих, значущих успіхів у діяльності. Маємо на увазі високий рівень розвитку здібностей, насамперед спеціальних або сукупність здібностей, що дають змогу отримати продукт діяльності, який характеризується новизною, досконалістю чи суспільною значимістю. Талант може проявлятися у різних сферах творчості – науковій, технічній, педагогічній, організаторській та ін.

Найвищий рівень творчих виявів особистості, який має історичне значення для життя суспільства визначається психологами як геніальність. Тобто геній створює нову епоху у своїй сфері знань. Для генія характерні творча продуктивність, оволодіння культурною спадщиною минулого і водночас рішуче змінення норм і традицій. Геніальна особистість своєю творчою діяльністю сприяє прогресивному розвитку суспільства.

Існує чіткий взаємозв'язок між обдарованістю і творчістю: спрямованість на творчість є виразною ознакою обдарованості, а обдарованість завжди виявляє себе в певній сфері творчої діяльності. Сутність і специфіка узагальнено відображається двома ознаками: перетворення явищ, речей, процесів дійсності або їх образів; новизна, оригінальність ідей.

В окресленому руслі постає потреба розгляду механізму культивування здібностей студента. Врахуємо, що творча діяльність, яка спонукає до активізації процесу самопізнання, самоаналізу та самотворення розглядається як здатність до професійної рефлексії. Інтенсивність процесу залежить від уміння молодого людини адекватно оцінити свої інтереси, потреби, можливості. Проте пізнати свої можливості поза практичною діяльністю не можливо. Творчість, оригінальність мислення виникає, якщо особистість прагне розібратися

в усьому самостійно. Творчий, особистісний характер засвоєння проявляється і в тому, що кожен засіб навчання й виховання, з яким ознайомлюють студента особистісно засвоюється. Важливим чинником розвитку здібностей студентів є творча ініціатива та активність.

Результативність творчого навчально-виховного процесу забезпечується його організацією і передбачає врахування ряду факторів: використання творчих завдань на певних етапах навчально-пізнавальної діяльності; звільнення особистості від тотальної всеохоплюючої регламентації мислення, оцінювання фактів і явищ, оскільки всеохоплююча регламентація породжує психологічні бар'єри; здійснення навчання на високому рівні складності; домінування діалогічної форми навчального спілкування; створення ситуації вільного вибору навчальних курсів, програм, навчальних закладів, викладачів та ін.

Тенденція зростання у сучасному соціокультурному середовищі динамічних процесів висуває перед вищою освітою на передній план розгортання сутнісних можливостей особистості студента як індивідуальності. Індивідуальна неповторюваність розкривається в процесі самореалізації. Самостійність, самоздатність та здатність до самореалізації особистості, її творча активність є духовним стержнем освіти і служить основою демократичного громадянського суспільства [2].

З вищенаведеного слідує, що у вищих навчальних закладах першочергового значення набуває особистісно орієнтоване навчання зфокусоване на роботу з обдарованою молоддю. Важливою функцією роботи з обдарованою молоддю є забезпечення високого інтелектуального розвитку студентів, навичок творчої роботи, покращення фахової компетенції майбутніх спеціалістів. Пріоритетними напрямками роботи повинні стати: застосування результативних особистісно орієнтованих навчально-виховних технологій, підвищення якості різноманітних форм творчої роботи з обдарованими студентами, залучення творчих студентів до науково-дослідницької роботи, запровадження навчання за індивідуальним планом, активізація ресурсів виробничої практики та ін.

Сприятиме покращенню роботи з обдарованою студентською молоддю раціональне поєднання національних та європейських здобутків у контексті вимог Болонського процесу: надання можливості вибору студентам, розширення міжнародних програм обміну; покращення роботи дієвого студентського самоврядування; проведення спільних наукових досліджень студентів, аспірантів, науковців; діяльність молоді у наукових гуртках, клубах, симпозіумах, конференціях, олімпіадах, наукових експедиціях, творчих звітах, презентаціях та ін.

Дане дослідження не претендує на повне висвітлення всіх аспектів проблеми обдарованої студентської молоді. Перспективними напрямками для студіювання вважаємо: вивчення досвіду роботи з обдарованою молоддю у європейських університетів, вивчення європейського досвіду в організації роботи молодих науковців; аналіз роботи форм і методів науково-дослідної роботи у вітчизняних вищих навчальних закладах, вивчення змісту виховної роботи з обдарованою молоддю у ВНЗ III – IV рівнів акредитації різного профілю, порівняльний аналіз навчально-виховної роботи з молоддю в Україні та за кордоном та ін.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Закон України “Про вищу освіту” від 17.01.2002 № 2984-III // Відомості Верховної Ради. – 2002. – № 20. – С. 134.
2. Концепція Державної програми розвитку освіти на 2006 – 2010 роки // Вища школа. – № 3. – 2006. – С. 114 – 119.
3. Краткий психологический словарь / Под. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 430 с.
4. Указ Президента України “Про Національну доктрину розвитку освіти” від 17.04.2002 № 347/2002.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МУЗИЧНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглядаються питання удосконалення підготовки майбутніх учителів музики до методичного забезпечення музично-професійної діяльності шляхом застосування у методиці навчання прийомів евристичної діяльності, доводяться актуальність та ефективність застосування евристичного метода навчання, який проявляє себе в підвищенні рівня підготовленості студентів педагогічних вузів до методичного забезпечення музично-професійної діяльності.

The article dwells upon problems of improvement of training future music teachers for the methodological supply to professional's activity trough application of the heuristic methods in teaching. The article proves actuality and efficiency of the latter, which is manifested though the increase of the level to the methodological supply professional activities.

В умовах розвинутого суспільства, коли досягнення науки стають безпосередньою виробничою силою, пропаганда та упровадження у виробництво нових технічних знань, передового досвіду, покращення педагогічної підготовки та ділової кваліфікації фахівців стають фактором підвищення ефективності виробництва та якості роботи, принципово змінюються уявлення щодо мети, способів та засобів здійснення педагогічної діяльності.

Нова парадигма освіти, яка формується сьогодні в педагогічній науці потребує створення нових психологічних та педагогічних умов, які б сприяли самостійному пошуку та свободі різних способів методичного забезпечення музично-професійної діяльності у підготовці майбутніх фахівців.

Кардинальні перетворювання в культурній і соціально-економічній позиції держави, які привели до затвердження нових цінностей у вихованні, настійливо потребують підготовки нової генерації вчителів. Головна мета їх професійної діяльності – виховання власних учнів як активних діячів – суб'єктів перетворювання оточуючого світу, суспільства та самих себе. Досягнення цієї мети буде неможливо, якщо ми скористаємось допомогою простої трансляції новим поколінням культурного досвіду, накопиченого людством. Сучасному вчителю необхідно гнучко та оперативно реагувати на попити суспільства і самого учня, розуміти і вміти практично будувати різноманітні освітні (розвиваючі та навчаючі) ситуації, будувати оригінальні, адекватні цим ситуаціям засоби педагогічної діяльності.

Як наслідок, у теорії та практиці вищої освіти поступово відбувається змінювання освітньої системи, у центрі уваги якої постає перебудова учбово-виховательського процесу у вищих учбових закладах як на рівні змісту, так і на рівні організаційних форм. Підготовка майбутнього вчителя музики до професійної діяльності все більш стає особистісно орієнтовною, відбудованою на принципах самоорганізації, саморегуляції, самовиховання та самовдосконалення.

Слід зазначити, що дослідники звертали свою увагу на підготовку вчителів природно-наукових та гуманітарних дисциплін. Значно менше уваги приділяється підготовці до професійної діяльності вчителів естетичного циклу, зокрема вчителям музики.

Звертаючись у своєму дослідженні до проблеми: “Методика застосування прийомів евристичної діяльності в фортепіанному навчанні майбутніх учителів музики” ми виходили з того, що музична культура і музична діяльність є органічною часткою духовної культури людства. В неї, як у частці духовної культури, відображені усі загальні та специфічні риси естетичного та творчого опанування людиною оточуючого світу. Поза музичною культурою, музичною творчістю не може скластися цілісний погляд на можливості людини, його творчість і на світ у цілому.

Якщо розглядати музично-професійну діяльність, як розвиток духовності суспільства, яке сприяє формуванню відповідальності за власне професійне майбутнє, то методика застосування прийомів евристичної діяльності у фортепіанному навчанні майбутніх учителів музики набуває актуального значення. Ця методика передбачає здобуття майбутнім учителем музики знань та практичного досвіду, навичок і вмінь обирати і застосовувати потрібні методи, прийоми і засоби удосконалення в процесі музичного навчання учнів. Враховуючи, що головний недолік, який сьогодні спостерігається у музично-професійній діяльності вчителя музики – це відсутність вміння варіювати форми і методи своєї професійної діяльності, розробляти і впроваджувати нові педагогічно доцільні і ефективні способи взаємодії вчителів і учнів на уроці музики, відповідно різних видів музичної діяльності і недостатність уваги до проблеми залучення майбутніх учителів музики до евристичної діяльності і обумовили вибір теми наукового дослідження.

Мета дослідження – розробити, науково обґрунтувати та експериментально перевірити методику застосування прийомів евристичної діяльності в фортепіанному навчанні майбутніх учителів музики.

В основу концепції дослідження покладено ідею самопізнання і самовдосконалення майбутнього вчителя музики на етапах його професійного становлення, власного професійного саморозвитку, який досягається творчою самореалізацією.

Дослідження проводилося у три етапи. На першому етапі вивчалися теоретичні й практичні аспекти проблеми з метою конкретизації об'єкту і предмета дослідження. Результатом цього стала:

- розробка теоретичної бази дослідження;
- опис структурно-нормативної моделі формування методичного компонента професійної діяльності вчителя музики;
- обґрунтування педагогічних умов використання евристичних прийомів як методичний компонент у підготовці майбутніх учителів музики до методичного забезпечення професійної діяльності.

Другий етап дослідження був присвячений створенню і апробації методики констатуючого та формуючого експериментів, вивчалась достатність визначених педагогічних умов задля підготовки майбутніх учителів музики до методичного забезпечення музично-професійної діяльності.

На третьому етапі аналізувались та узагальнювались результати формуючого експерименту, апробувались практичні рекомендації, формулювались висновки.

Основний масив випробуваних склали студенти музично-педагогічного факультету Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського і вчителі музики загальноосвітніх шкіл м. Одеси, Одеської області, м. Іллічівська, м. Південного. Загальна кількість випробуваних складала 228 осіб.

У формувальному педагогічному експерименті приймало участь 100 студентів II і III курсів музично-педагогічного факультету Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського м. Одеси.

Питання побудови професійної діяльності вчителя, визначення її обов'язкових складових стало наріжним каменем не тільки теорії, але й практики вищої педагогічної освіти.

Одним із перших до розв'язання цього питання звернувся Ф.М. Гоноболін. На його думку, структуру професійної діяльності слід доцільно визначати за переліком здібностей, що забезпечують успішність діяльності вчителя. Виходячи із спостережень за діями вчителів різних спеціальностей, Ф.М. Гоноболін одним із перших визначив структуру і якісні характеристики професійної діяльності педагога. В основі цієї структури він розглядає педагогічні здібності як умову і запоруку вдалого здійснення педагогічної діяльності. (2)

Наступний значний крок у розробці структури професійної діяльності вчителя пов'язан із дослідженням Н.В. Кузьміної. У зв'язку з цим Н.В. Кузьміна виділяє: 1) конструктивну функцію, як здібність відбирати і будувати учбовий матеріал відповідно з

можливостями учнів, 2) організаційну функцію, як здібність залучення учнів до різних видів занять, 3) комунікативну функцію, яка реалізується в здібності вірно установлювати взаємовідношення з учнями, 4) гностичну функцію, як здібність досліджувати загальний процес навчання та результати суспільної діяльності. (3)

Ю.Н. Кулюткін аналізує проблему взаємовпливу теоретичних знань (понять, категорій) та педагогічного досвіду вчителя в ході формування його практичного інтелекту і творчого потенціалу. Єдність професійного та особистісного розвитку викладача розглядається автором як необхідна умова становлення творчо-думаючої особистості викладача, здібного організувати успішну спільну та індивідуальну діяльність студента. (4)

Узагальнюючи результати багатьох досліджень О.О. Абдуліна дійшла висновку, що визначення структури професійної діяльності здійснювалось на підставі аналізу систем типових практичних завдань, виконання яких потребує від учителя професійних дій. На засадах такого підходу авторка визначає дії вчителя з урахуванням можливостей учнів, а саме: планування навчально-виховної роботи, організація навчального процесу, який впливає на творчо-пізнавальну діяльність учнів, узагальнення власного педагогічного досвіду та досвіду інших учнів. (1)

Необхідність удосконалення спеціальної підготовки вчителів музики обумовлюється великим зростанням ролі естетичного виховання в формуванні гармонійно розвинутої особистості.

Таким чином, аналіз стану проблеми підготовки педагога-музиканта до методичного забезпечення музично-професійної діяльності у теорії та практиці професійної освіти, і зокрема музично-педагогічної, у теперішній час є дуже актуальним як із потреб соціальної практики, так і з потреб наукового осмислення та обґрунтування стану музичної педагогіки.

У контексті цієї проблеми до цього часу не проводилися спеціальні дослідження, присвячені проблемі впровадження методики застосування прийомів евристичної діяльності в фортепіанному навчанні.

Ми розуміємо сутність поняття “методичне забезпечення” музично-професійної діяльності, як сукупність понять та уявлень про музично-педагогічну діяльність, як систему знань щодо особливості фахівців на певних етапах їх професійної підготовки, як розвиток методів та прийомів у ході методичного забезпечення музично-професійної діяльності.

Завдяки методичному забезпеченню професійної діяльності, розвитку та якісним змінам можуть піддаватися і мета, і засоби, і способи здійснення професійної діяльності, при цьому методичне забезпечення виступає як удосконалення технології професійної діяльності.

Головний зміст методичного забезпечення полягає у тому, що воно є приводом до роздумів та міркувань викладача у напрямку пошуку більш продуктивних засобів здійснення своєї професійної діяльності в навчально-вихователському процесі.

Необхідною часткою методичного забезпечення музично-професійної діяльності у процесі підготовки майбутніх учителів музики постає методичний компонент, який дає змогу використати евристичні прийоми, завдання яких полягає в розширенні та збагаченні у студентів художньо-музичної компетентності, розвитку їх творчої самореалізації, соціальної активності.

Задля удосконалення підготовки майбутніх учителів музики до методичного забезпечення музично-професійної діяльності розроблено структурно-нормативну модель формування методичного компонента, яка сприяє ефективності методичного забезпечення музично-професійної діяльності, в якій основними складовими були визначені: педагогічні умови та фази методичної діяльності: орієнтовна, моделююча, рефлексивна, на яких використовувались спеціальні евристичні прийоми (див. рис. 1).

Педагогічні умови, які застосовані в структурно-нормативній моделі, виступають як необхідні обставини, які орієнтовані на досягнення ефективності в підготовці майбутніх учителів музики до методичного забезпечення музично-професійної діяльності.

Застосовуючи фази методичної діяльності, ми виходили з можливості абстрагованого виокремлення, використання спеціальних евристичних прийомів у цілісному процесі підготовки майбутніх учителів музики до методичного забезпечення музично-професійної діяльності.

Застосування методичного компоненту засобом евристичних прийомів при підготовці майбутніх учителів музики до методичного забезпечення музично-професійної діяльності було зорієнтовано на втілення набутого досвіду студентів музично-педагогічних факультетів педагогічних вузів, на виявлення активізації музично-пізнавальних задач та розв'язання визначених проблемних педагогічних ситуацій. Перед студентами ставилися задачі, які вимагали творчого застосування набутих знань.

Щоб знайти вихід із великого кола проблем, пов'язаних із підготовкою майбутніх учителів музики до методичного забезпечення музично-професійної діяльності, необхідно внести зміни, в першу чергу, в стратегію виховної парадигми. Таким чином, виявлені в процесі констатувального експерименту недоліки у підготовці майбутніх учителів музики до методичного забезпечення музично-професійної діяльності зумовили необхідність проведення формувального експерименту, програма якого передбачала би здійснення цілеспрямованої підготовки майбутніх учителів музики до методичного забезпечення музично-професійної діяльності з використанням евристичних прийомів у процесі навчання.

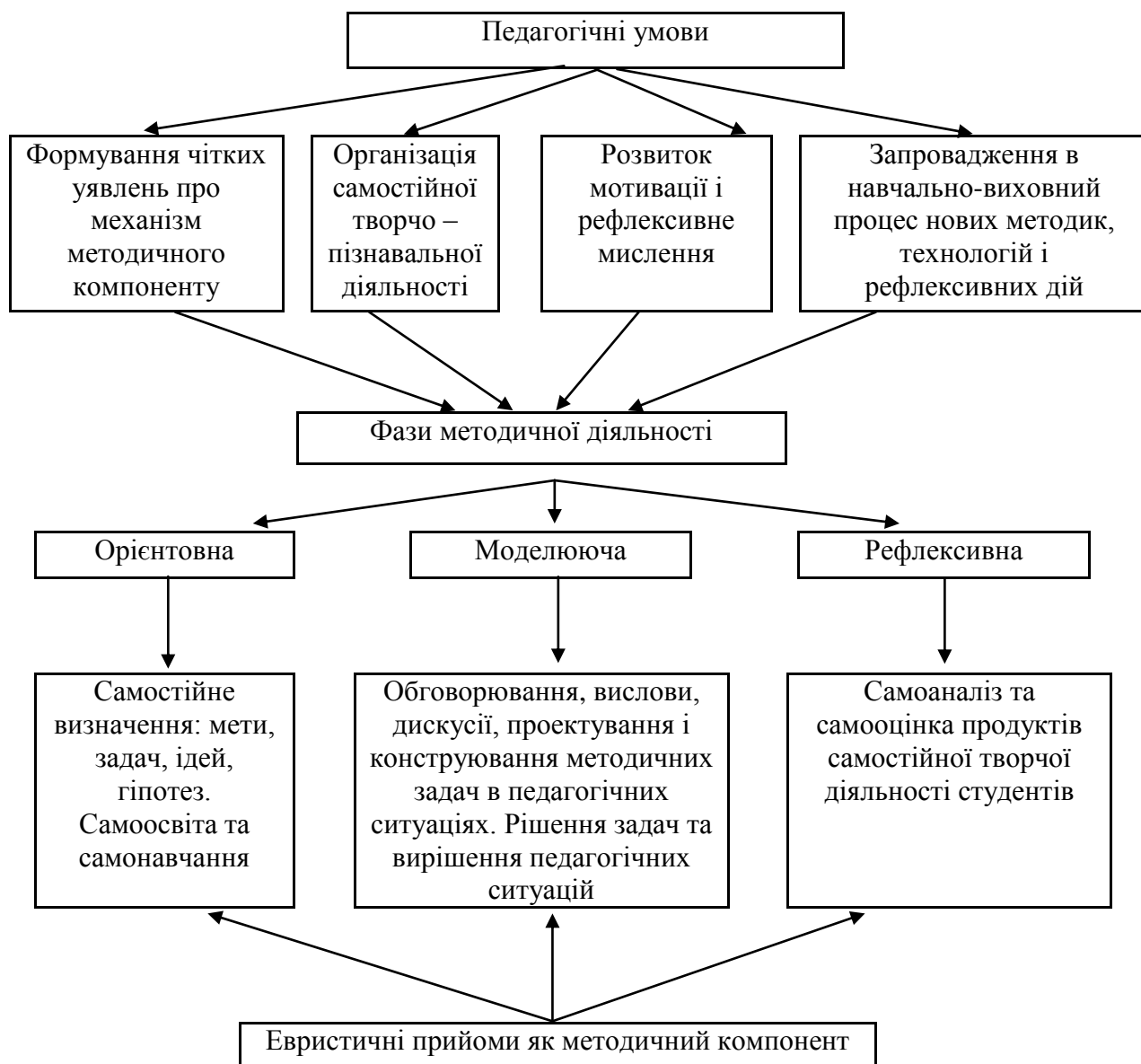


Рис. 1. Структурно-нормативна модель формування методичного компонента.

У своєму дослідженні за основу ми прийняли навчання за евристичним типом запропоноване А.В. Хуторським:

- учень розробляє та створює власний зміст освіти;
- самостійно ставить мету і задачі дослідження;
- використовує свободу дій, які розглядаються як умови його творчості.

Експериментальна робота проводилася в три етапи:

- інформаційно-перцептивний;
- конструктивно-моделюючий;
- суб'єктивно-мотиваційний (5).

Мета першого етапу формувального експерименту полягала в систематизації та поглибленні знань студентів при впровадженні методики застосування евристичних прийомів у підготовці їх до методичного забезпечення музично-професійної діяльності. Після інформаційного повідомлення педагогом теми уроку, педагог проявляє інтерес у студентів з розбору музичного твору, а саме:

- музичних знань, котрі включають особливості музичної мови, інтонації, виразність засобів, напрямків та стилів, видів та жанрів;
- специфічних знань, які включають засоби музичної виразності: мелодію, акомпанемент, розмір, ритм, темп, динаміку, регістр та інші.

Використовувалися обговорювання, висловлювання студентів.

На другому етапі проводилися проблемні дискусії, конструювання власних цілей, способів та прийомів освітнього процесу, самостійна пошукова діяльність вдалих висловів, розгляд проблемних та дискусійних запитань як метод ретроспективного самоаналізу.

На третьому етапі виникла необхідність використання самостійних робіт – індивідуальних проектів студентів у яких виявилось: позитивне ставлення до професії вчителя музики, розвиток вмінь, навичок, спрямованих на самореалізацію професійної стратегії майбутнього вчителя музики, активізація потреб в удосконаленні процесу підготовки майбутніх учителів музики до методичного забезпечення музично-професійної діяльності.

Спеціально розробленою програмою було визначено зміст кожного уроку згідно із принципами наочності, посильності, спадковості і т.ін. Крім того, в неї було зазначено орієнтовний перелік музичних творів, вивчення яких, на наш погляд, найбільш ефективно впливає на підготовку майбутніх учителів музики до методичного забезпечення музично-професійної діяльності.

Програма кожного заняття будувалася згідно дидактичного принципу – від простого до складного, і за своїм змістом, включала матеріал, який може бути представлено:

- творами української національної музики;
- творами російської музики;
- творами зарубіжної музики.

Провідним моментом проведення уроку було моделювання висловів студентів. За допомогою групового обговорювання встановлювалися необхідні зв'язки обґрунтування індивідуальних проектів, вирішення педагогічних проблемних ситуацій, що сприяло самовизначенню студентів стосовно їх відношення до вивчаємого матеріалу.

Сам зміст наштовхуючих запитань викладача збуджував студентів до самостійності, до організації пошуку педагогічних стратегій навчання і виховання.

Використання евристичних прийомів як методичного компонента в підготовці майбутніх учителів музики до методичного забезпечення музично-професійної діяльності передбачає нову форму формування загальних здібностей людини:

- а) як засіб формування системи наукових знань;
- б) як формування основних і конкретних механізмів саморозвитку.

Важливішою умовою підвищення ефективності засвоєння студентами музичних знань, стало включення їх до свідомої, цілеспрямованої професійно-педагогічної діяльності,

яка забезпечувала б послідовне засвоєння, розширення та поглиблення необхідних майбутньому вчителю музики знань, умінь.

На заключному етапі перед студентами стояла задача визначення мети подальшої роботи. Студенти повинні були проаналізувати послідовність дій, виділити технічні та художні труднощі, знайти раціональні шляхи вирішення методичних задач у складених проблемних педагогічних ситуаціях. На прикладі таких занять відпрацьовувалась методика всього комплексу вивчаємих музичних творів.

Поетапний розгляд музичних творів переслідував мету реалізувати в кожному студенті закладений в ньому творчий потенціал. Необхідно зазначити, що при поетапному розборі музичних творів у студентів зформувалися навички розподілу уваги з таких напрямків:

- уміння виділити головне;
- уміння зосередити увагу на певних діях;
- уміння шукати раціональні шляхи вирішення проблем;
- уміння вносити потрібні корективи;
- уміння аналізувати, порівнювати на певних етапах діяльності.

При проведенні групового заняття з майбутніми вчителями музики, де педагог задає тільки настановчі запитання, а студенти висловлюються, обговорюють, дискутують, створюють проблемні педагогічні ситуації і знаходять вірне рішення їх. Така форма організації занять дозволила створити модель ділової гри – проведення уроку з елементами імітації проблемних педагогічних ситуацій.

Про ступінь рівня підготовленості майбутнього вчителя музики до методичного забезпечення музично-професійної діяльності на основі застосування евристичних прийомів ми судили по прояву знань та ступеню методичної компетентності при виявленні показників компонентів евристичної діяльності.

При визначенні рівня підготовки майбутнього педагога-музиканта до методичного забезпечення музично-професійної діяльності ми виходили з того, що методична компетентність на психологічному рівні забезпечується цілісним проявом у структурі особистості майбутнього вчителя музики і виникає внаслідок взаємодії предметно-цільового, мотиваційно-технологічного та рефлексивно-оціночного компонентів.

Розроблена нами технологія застосування евристичних прийомів, як методичного компонента підготовки майбутніх учителів до методичного забезпечення музично-професійної діяльності в процесі вивчення спеціальних дисциплін, позитивно впливає як на методичну компетентність студентів, так і на рівень їх підготовки.

За результатами формувального експерименту було виявлено, що студенти, які пройшли підготовку за експериментальною методикою краще виявляють і характеризують особливості організації навчально-виховного процесу на уроках музики (на 16%), – тому вчителі класифікують їх за певними ознаками, притаманними технології педагогічної діяльності (на 18%), аналізують їх доцільність використання у певній ситуації уроку музики (на 24%). Порівняно зі студентами, які навчаються за традиційною методикою, вони краще орієнтуються у визначенні типу уроку (на 18%), ефективності його щодо розвитку і навченості учнів (на 23%).

Таким чином, результати нашого дослідження дозволяють стверджувати доцільність використання евристичних прийомів у підготовці майбутніх учителів музики до методичного забезпечення музично-професійної діяльності.

Одержані результати свідчать про ефективність запропонованої технології навчання, а саме: використання евристичних прийомів і доцільність їх застосування в навчально-педагогічному процесі.

Результати проведеного експериментального дослідження підтвердили гіпотезу, що лежить в його основі і дали підставу для таких висновків: перебудова системи вітчизняної освіти передбачає реалізацію ряду важливих завдань, одним із яких є підготовка

педагогічних кадрів нової формації, зокрема підвищення кваліфікації майбутніх учителів музики шляхом розвитку в них необхідних професійних якостей.

Розгляд використання методичного компонента засобом евристичних прийомів з урахуванням філософського, психологічного та педагогічного підходів дозволив бачити в них інтегративну, особистісну функцію, яка визначає здатність до творчості та є умовою самореалізації особистості.

Проведене дослідження:

- відкриває нові підходи підготовки майбутніх учителів музики до методичного забезпечення музично-професійної діяльності з використанням методичного компонента засобом евристичних прийомів;
- визначає шляхи оптимізації даної проблеми в руслі підготовки студентів до музично-професійної діяльності в педагогічних вузах.

Методика застосування прийомів евристичної діяльності в навчанні майбутніх учителів музики може бути впроваджена на диригентському та хоровому факультеті, а також при навчанні студентів у класах інших інструментів (баян, скрипка, віолончель тощо). Визначення шляхів проведення даної роботи може стати предметом подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М.: Просвещение, 1984. – 208 с.
2. Гоноболін Ф.Н. О некоторых психических качествах личности учителя // Вопросы психологии. – 1975. – №1. – С. 100-111.
3. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. Л.: ЛГУ, 1970. – 256 с.
4. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. – М.: Просвещение, 1985. – 128 с.
5. Хуторской А.В. Эвристический тип образования: результаты научно-практического исследования. // Педагогика. – 1999. – №7. – С. 15-22.

УДК 378.147

Ю.Л. Романишин

ОСНОВНІ НЕДОЛІКИ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ДОКУМЕНТОЗНАВЦІВ-МЕНЕДЖЕРІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті розглядаються основні недоліки практичної підготовки документознавців-менеджерів виявлені на етапі констатувального експерименту та їх вплив на формування професійних навичок та умінь при використанні інформаційно-комунікаційних технологій у майбутній професійній діяльності.

The article are observed main drawbacks in practical training of managers in documentation science and information resources, which were revealed on the phase of establishing experiment, and their influence on the formation of professional skills and abilities in view of the use of IT in future professional activity.

Поява нових професійних умінь та навичок, потреба у яких швидко зростає у сучасному суспільстві, насамперед, пов'язана з розвитком та удосконаленням інформаційно-комунікаційних технологій, які як прямо, так і опосередковано впливають на зміст освіти та пов'язані з розвитком науково-технічних досягнень.

Більшість науковців, які досліджують та розробляють проблему реформування освіти, відповідно до розвитку інформаційного суспільства, підкреслюють необхідність оволодіння інформаційними технологіями та набуття практичних умінь роботи з ними.

Однією з умов ефективного навчання є підготовка студентів до розв'язування завдань, з якими вони будуть стикатись у своїй навчальній, а потім професійній діяльності. Ці завдання повинні відображати не тільки зміст, але і рівень вимог до діяльності майбутнього фахівця. Такий підхід є основою інтелектуалізації педагогічного процесу в навчальних закладах, розвитку і формування ініціативи, самостійності і творчості майбутніх фахівців [1].

Актуальність проблеми полягає в тому, що для успішного впровадження і використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у професійну діяльність недостатньо тільки ґрунтовної теоретичної підготовки. Студенти повинні добре володіти і практичними вміннями та навичками роботи з ІКТ.

Метою статті є визначення найпоширеніших недоліків практичної підготовки документознавців-менеджерів, виявлених на етапі констатувального експерименту.

У підготовці сучасного фахівця до майбутньої професійної діяльності важливу роль відіграє вміння користуватися ІКТ та готовність майбутніх фахівців до цієї діяльності. Готовність, за А. О. Мойсеєнко [4], це первинна, фундаментальна умова успішного виконання будь-якої діяльності.

Для формування готовності до будь-якого виду діяльності важливою умовою виступають здібності та схильності студента до майбутньої професійної діяльності. Така готовність розвивається на основі вивчення та набуття загальних і професійно-орієнтованих знань, формування практичних умінь, навичок та професійних якостей студента.

Є різні наукові погляди та підходи до визначення проблеми поняття готовності. У вивченні проблеми готовності можна виділити два основних підходи.

Перший підхід використовується у роботах, присвячених вивченню готовності до професійної діяльності у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців і розглядає готовність як сукупність знань, умінь, навичок, професійно значущих якостей особистості, якими повинен володіти випускник ВНЗ для успішної адаптації до діяльності [5].

Представники другого підходу дотримуються думки, що стан готовності у вирішальній мірі зумовлюється стійкими психічними особливостями, характерними даній особистості і визначають готовність як функціональний стан, який сприяє успішній діяльності, забезпечує високий її рівень [5]. На їхній погляд, на стан готовності впливають конкретні умови, в яких проходить діяльність. Серед яких, на нашу думку, можна виділити: мотивацію, прагнення до досягнення того чи іншого результату; самооцінку власної підготовки; зміст задач, їх складність, новизну та творчий характер; вміння контролювати і регулювати рівень свого стану готовності; створювати оптимальні внутрішні умови для майбутньої діяльності.

У сучасній освіті значна увага приділяється реалізації концепції багаторівневої підготовки фахівця до використання нових інформаційних технологій [3]. Якщо використати дану концепцію, то при формуванні професійних умінь майбутнього фахівця на першому рівні варто розпочати з формування загальних основ, потрібних усім фахівцям, незалежно від готовності до застосування комп'ютера в своїй професійній діяльності та фахової спрямованості.

Другий рівень містить підготовку спеціалістів, які будуть використовувати нові інформаційні технології в професійній діяльності. Цей рівень вимагає поглиблених знань з усіх аспектів використання ІКТ, зокрема знань про їх види, форми та методи застосування, відповідні зміни в структурі діяльності майбутнього фахівця, які стають необхідними за умов застосування ІКТ [2].

Найвищий рівень підготовки, спрямований на документознавців-менеджерів які у майбутній професійній діяльності будуть мати справу з основами програмування та створенням власних інформаційних продуктів й послуг, а також проектуватимуть та розроблятимуть сучасні інформаційні технології у професійній сфері діяльності.

Сучасний стан розвитку суспільства вимагає висококваліфікованих фахівців у галузі документознавства та інформаційної діяльності, а вміння працювати з інформаційними технологіями є необхідним компонентом якісної професійної підготовки студентів в Івано-

Франківському національному технічному університеті нафти і газу. Відзначимо, що підготовка документознавців-менеджерів в ІФНТУНГ орієнтована на сучасний рівень розвитку науково-технічного прогресу. Проте, щоб підвищити ефективність використання сучасних технологій у процесі навчання потрібно, щоб рівень знань і умінь студентів у галузі ІКТ відповідав сучасним вимогам суспільства.

Для визначення поточного рівня знань, практичних умінь, інформаційної культури в документознавців-менеджерів та їхньої готовності до використання ІКТ у майбутній професійній діяльності ми провели констатувальний експеримент із студентами IV-го курсу ІФНТУНГ спеціальності “Документознавство та інформаційна діяльність”. Результати експерименту показали, що у документознавців-менеджерів основна кількість студентів знаходиться на репродуктивно-продуктивному рівні. У більшості майбутніх фахівців відзначено достатній та середній рівні сформованості компонентів інформаційної культури, а у невеликої кількості студентів відзначається високий рівень інформаційної культури. Тобто, такі студенти володіють необхідними знаннями з ІКТ та практичними навичками у їх застосуванні і готові до практичного використання їх у своїй майбутній діяльності. Рівень практичних умінь студентів в основному є репродуктивним. Це означає, що діяльність студентів носить наслідувальний, виконавчо-самостійний характер. Такий результат як для спеціалістів інформаційної галузі є дещо недостатнім для професійної діяльності.

Найпоширеніші недоліки в практичних уміннях документознавців-менеджерів виявлені на етапі констатувального експерименту наведені в таблиці 1.

Таблиця 1.

Найпоширеніші недоліки в практичних уміннях документознавців-менеджерів

Недолік	Навчальна дисципліна	Тема, де вивчається	Шляхи вдосконалення методики подання цієї теми
1	2	3	4
Недостатні вміння у студентів при побудові таблиць та схем в текстовому редакторі MS Word	Інформатика (I курс)	“MS Word. Побудова таблиць та діаграм”	Використовуючи пояснювально-ілюстративний метод, новий матеріал пояснювати у схематичному вигляді за допомогою слайдів
	Інформаційні технології (II курс)	“MS Word. Оформлення документа у вигляді таблиці”	Оскільки матеріал повинен бути відомий студентам з раніше прослуханого курсу, використовувати в основі подання даної теми метод повторення у вигляді постановки перед студентами проблемних завдань, які можна вирішити з використанням раніше засвоєних теоретичних знань та набутих практичних умінь. Прогалини, які будуть виникати у ході роботи зі студентами та нові елементи теми пояснювати за допомогою візуалізації

1	2	3	4
Студенти не володіють умінням створювати макроси	Інформатика (I курс)	“MS Word. Поля. Злиття документів. Макроси”	Використовуючи візуалізацію, тему подати у вигляді розгорнутого коментування підготовлених матеріалів, використовуючи графопроектор. На практичному занятті, використовуючи індивідуальні завдання кожному студенту для виконання лабораторної роботи, закріпити теоретичний матеріал. Використовувати навички створення макросів і в подальших лабораторних роботах
	Форматування баз даних (III курс)	“MS Access. Створення макросів”	Спираючись на раніше набуті знання щодо створення макросів, при поясненні даної теми використовувати метод запитань та відповідей. Для пояснення власне особливостей створення макросів в MS Access використовувати створену на попередніх заняттях базу даних для наочного прикладу
Недостатні вміння у студентів при побудові таблиць та схем в текстовому редакторі MS Word	Інформатика (I курс)	“MS Word. Побудова таблиць та діаграм”	Використовуючи пояснювально-ілюстративний метод, новий матеріал пояснювати у схематичному вигляді за допомогою слайдів
	Інформаційні технології (II курс)	“MS Word. Оформлення документа у вигляді таблиці”	Оскільки матеріал повинен бути відомий студентам з раніше прослуханого курсу, використовувати в основі подання даної теми метод повторення у вигляді постановки перед студентами проблемних завдань, які можна вирішити з використанням раніше засвоєних теоретичних знань та набутих практичних умінь. Прогалини, які будуть виникати у ході роботи зі студентами та нові елементи теми пояснювати за допомогою візуалізації
Недостатнє володіння редактором формул	Інформатика (I курс)	“Створення, відкриття та збереження документа в MS Word”	Під час розгляду теми, оглядово зупинитися на функціональному призначенні та властивостях редактора формул, за допомогою слайдів показати де він знаходиться в документі MS Word. На практичному занятті в лабораторну роботу включити завдання, розв’язання якого вимагатиме скористатися редактором формул

1	2	3	4
При роботі з MS Excel студенти не достатньо володіють уміннями проведення математичних обчислень та побудови діаграм	Інформатика (I курс)	“Введення та форматування даних в MS Excel.”.	Теоретичний матеріал подати у вигляді схем і пояснити його на конкретному прикладі за допомогою графопроектора або мультимедійного проектора
	Інформаційні технології (II курс)	“Обробка даних у формулах і функціях в MS Excel. Створення діаграми в MS Excel”	Дану тему пояснювати з урахуванням міжпредметних зв'язків, а саме: зв'язок даної теми з розрахунками які студенти виконують при розв'язуванні задач на мікро- та макроекономіці, де власне і потрібні уміння проводити розрахунки в MS Excel. Тим більше, що ці предмети викладаються в одному семестрі. Тому при поясненні даної теми за приклад брати економічну задачу на розв'язанні якої будувати пояснення теоретичного матеріалу
Невміння автоматизувати презентацію створену в MS PowerPoint	Інформаційні технології (II курс)	“Створення презентацій в MS PowerPoint”	Використовуючи мультимедійний проектор, пояснити теоретичний матеріал на конкретному прикладі створення та представлення презентації
Недоліки у визначенні параметрів полів при побудові таблиць в MS Access	Форматування баз даних (III курс)	“Створення бази даних в MS Access. Створення таблиць в різних режимах”	Використовуючи метод порівняльного аналізу та за допомогою мультимедійного проектору, пояснити на одному і тому самому прикладі процес створення бази даних в MS Access в режимах “Конструктора” та “Майстра таблиць”
	Інформаційне обслуговування виробничої сфери (IV курс)	“Основні елементи бази даних в MS Access. Таблиці, форми, звіти, запити, макроси, модулі. Процес створення бази даних”	Використовуючи набуті раніше студентами знання, побудувати подання даної теми у вигляді проблемної лекції з елементами імітаційного моделювання. Поставити перед студентами проблемне завдання – створити базу даних кафедри документознавства та інформаційної діяльності. Створюючи разом зі студентами базу даних в MS Access, пояснювати новий матеріал. Для кращого сприйняття матеріалу використовувати засоби візуалізації
	Галузеві інформаційні системи (V курс)	“Організація інформаційних потоків в базах даних MS Access	Використовуючи набуті раніше студентами знання, можна подати дану тему у формі запитань та відповідей, що дозволить виявити прогалини у знаннях студентів і відразу їх ліквідувати, пояснюючи нові елементи теми

1	2	3	4
	Інформаційні технології (II курс)	“Загальні відомості про Інтернет. Електронна пошта”	При поданні даної теми оглядово подати відомості про Інтернет та про інформаційно-пошукові системи в Інтернет. Більш конкретно зупинитися, власне, на створенні та можливостях електронної пошти, які продемонструвати за допомогою мультимедійного проєктора. На практичному занятті основний наголос при виконанні лабораторної роботи зробити на створенні кожним студентом своєї електронної скриньки та провести експеримент з її можливостями
При роботі з Інтернет – недостатньо умінь при пошуку конкретної інформації та невміння відіслати електронний лист з прикріпленим файлом	Комп’ютерний сервіс (III курс)	“Інформаційні сервіси глобальної мережі Інтернет”	Оскільки студенти вже володіють деякими знаннями про інформаційні сервіси мережі Інтернет, то подання теми розпочати у формі постановки проблемної задачі перед студентами, щоб вияснити їхній рівень знань, зосереджуючи увагу на правильності формування запитів та принципах роботи інформаційних сервісів та пошукових систем в Інтернет, використовуючи при цьому засоби візуалізації. На практичному занятті, використовуючи міжпредметні зв’язки даної дисципліни з спецдисциплінами, включити у лабораторну роботу завдання з пошуку та аналізу інформації у інформаційно-пошукових системах, енциклопедіях Інтернет, яка пов’язана з майбутньою спеціальністю або проблемними питаннями професійно-орієнтованих дисциплін
	Інформаційні системи та телекомунікації (V курс)	“Телекомунікаційні послуги Інтернет. Електронна пошта”	Дану тему представити у формі пояснення та демонстрації найважливіших телекомунікаційних послуг Інтернет. На практичному занятті, використовуючи роботу у парах, створити проєкт або презентацію, за допомогою яких можна телекомунікаційні послуги запуснути в Інтернет

Як бачимо з таблиці 1, базові практичні уміння у студентів починають формуватися з перших курсів навчання під час вивчення дисциплін інформаційно-комп’ютерного циклу. В процесів навчання, набуті уміння повинні удосконалюватися і поглиблюватися. Тому, якщо

виникає прогалина у базових уміннях при вивченні теми на перших курсах, то при вивченні більш складніших тем таке уміння буде не поглиблюватися, а навпаки, незнання і невміння користуватися умінням призведе до неготовності використовувати ІКТ найперше при самостійній роботі під час навчання, а потім і у професійній діяльності. У таблиці також запропоновані шляхи вдосконалення вивчення тем, які допоможуть студентам краще розуміти та сприймати матеріал, удосконалити свої набуті практичні уміння та поєднати вивчення деяких тем з професійно орієнтованими дисциплінами.

На IV-му курсі документознавці-менеджери вивчають професійно-орієнтовану дисципліну “Інформаційний менеджмент”, яка на основі поєднання теоретичних знань та практичних навичок, здобутих студентами під час навчального процесу, формує у них основи професійних умінь та навичок і дає змогу адаптувати свої знання для вирішення конкретних практичних завдань.

Під час вивчення даної дисципліни у студентів формуються такі уміння та навички:

- створення нових або удосконалення старих баз даних;
- задоволення інформаційних потреб споживачів;
- вести пошук інформації в документно-пошукових системах;
- використовувати внутрішні та зовнішні джерела інформації для аналізу;
- автоматизувати офісні роботи;
- управляти комунікаціями та інформаційними потоками в організації;
- впроваджувати та використовувати інформаційні технології;
- обробляти інформацію в інформаційних системах;
- визначати кількість та якість інформації;
- ефективно використовувати інформаційні системи в певній сфері діяльності.

Оскільки усі процеси на підприємстві пов'язані з пошуком, систематизацією, обробкою та використанням значних обсягів інформації, то основна увага при вивченні дисципліни звертається на практичне застосування теоретичних знань. Цьому сприяють різні види практичних робіт, які частково імітують сучасні процеси на підприємствах і які пов'язані з аналітичною роботою. До таких видів робіт ми віднесли:

- розроблення та презентація студентами за допомогою сучасних мультимедійних програмних засобів проектів на тему “Аналіз інформаційного забезпечення та реінжиніринг бізнес-процесів на підприємстві” з використанням елементів моделювання;
- аналіз інформаційних процесів на підприємстві та представлення результатів роботи у графічній формі;
- проектування автоматизованого робочого місця фахівця;
- на основі аналізу – удосконалення існуючої або проектування нової бази даних на підприємстві.

Такі види робіт поступово готують майбутнього документознавця-менеджера до його практичної діяльності, дають можливість застосувати набуті під час навчання знання на практиці. Цьому сприяє той факт що, під час вивчення дисципліни “Інформаційний менеджмент”, студенти вибирають собі організацію і аналізують її реальні процеси, тобто вони вже мають змогу спробувати себе у якості інформаційного працівника для обраної ними організації.

При вивченні недоліків у практичних уміннях студентів, на етапі констатуючого експерименту ми визначили, ті з них, які будуть вагомими при вивченні дисципліни “Інформаційний менеджмент” і які будуть гальмувати процес засвоєння нових професійних умінь та навичок. Виявлені недоліки та методика використання професійних навичок та умінь у професійній діяльності документознавця-менеджера, які формуються на основі даних недоліків наведені в таблиці 2.

Виявлені недоліки при вивченні дисципліни “Інформаційний менеджмент”

Недоліки	Місце прояву недоліків	Методика використання навичок, умінь
Труднощі з побудовою таблиць та схем у текстовому редакторі MS Word	Перетворення аналізованої текстової інформації у графічну форму. Виконання практичних робіт на теми: “Аналіз інформаційних процесів підприємства”, “Проектування АРМ фахівця”, “Моделювання інформаційних процесів у менеджменті” вимагають представлення результатів роботи у графічній формі (за допомогою побудови логічно-пов’язаних структурних схем та таблиць)	Графічні форми подання текстової інформації (у вигляді логічно-пов’язаних структурних схем та таблиць) найкраще використовувати для аналізу інформаційних потреб організації, зовнішніх та внутрішніх інформаційних потоків та масивів даних, проектування інфологічної схеми бази даних, визначення раціональної конфігурації комунікаційних мереж. Це дає можливість краще сприймати і полегшує розуміння представленої інформації. Графічні форми подання можна представляти за допомогою графопроекторів, мультимедійних проекторів, вносити елементи графічного подання інформації у презентації та проекти. Створювати зв’язки між графічним матеріалом за допомогою гіперпосилань
Невміння автоматизувати презентацію створену в MS PowerPoint	Студенти створюють проект на тему: “Аналіз інформаційного забезпечення та реінжиніринг бізнес-процесів на підприємстві” (підприємство обирається студентом особисто), який представляють у вигляді презентації створеної в MS PowerPoint	Уміння використовувати мультимедійні програмні засоби та навички роботи в MS PowerPoint потрібні для створення та представлення різних видів проектів та презентацій, які досить часто використовуються в роботі різних підприємств та застосовуються як одна з найефективніших форм представлення організації у зовнішньому середовищі
Труднощі з визначенням параметрів полів при побудові таблиць в MS Access	При вивченні теми “Організація системи управління базами даних” та написанні курсової роботи, студенти аналізують та удосконалюють а при потребі і проектують бази даних аналізованих підприємств	Уміння та навички роботи з MS Access використовуються для створення та ведення бази даних документів на підприємстві, створення бази даних архівної інформації, для формування і використання різноманітних баз даних і баз знань, проблемно-орієнтованих та тематичних систем
Недостатньо умінь та практичних навиків при пошуку конкретної інформації в Інтернет ресурсах та її аналізі.	При вивченні теми “Інформаційні системи та служби в Інтернет”, студенти створюють запит по конкретному завданню та здійснюють інформаційний пошук в різних пошукових системах мережі Інтернет після чого здійснюють аналітичну обробку знайденої інформації	Навички по роботі з інформаційними системами та службами в Інтернеті можна застосовувати для пошуку інформації у документно-інформаційних та інформаційно-пошукових системах з інтерактивним режимом роботи відповідно до запитів користувачів та потреб підприємства

Як бачимо, виявлені недоліки можуть суттєво впливати на формування професійних умінь та навичок у документознавців-менеджерів і деякою мірою можуть стати причиною гальмування формування готовності студентів до використання ІКТ у професійній діяльності.

У висновку варто відзначити, що формування практичних умінь та навичок використання ІКТ у студентів починається на перших курсах і не переривається протягом

всього періоду навчання. Вони поглиблюються, удосконалюються, наближаються до професійної діяльності і набувають ознак майстерності. Для усунення виявлених на етапі констатувального експерименту недоліків варто розробити методіку їх усунення та впровадити її у навчальний процес.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Беспалько В. П. Критерии для оценки знаний учащихся и пути оптимизации процесса обучения // Теория поэтапного формирования умственных действий и управления процессом обучения. – М.: Педагогика, 1967. – С. 3-23.
2. Жалдак М. І. Педагогічний потенціал комп'ютерно-орієнтованих систем навчання математики // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: Зб. наук. праць. – К.: НПУ ім. П. Драгоманова. – Вип. 7. – 2003. – 263 с.
3. Машбиць Ю. І., Гокунь О. О., Жалдак М. І. Основи інформаційних технологій навчання: Посібник для вчителів. – К.: ІЗМН, 1997. – 264 с.
4. Мойсеєнко А. О. Готовність населення України до діяльності в інформаційному суспільстві // <http://www.isu.org.ua>
5. Пономаренко В. А., Кандыбович Л. А., Дьяченко М. И. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях. Психологический аспект. – Минск: Изд-во Университетское, 1982. – 206 с.

УДК 378.796

Т.І. Романько

ОПЕРАЦІЙНО-ДІЙОВИЙ КОМПОНЕНТ ЕКОЛОГО-ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Автор аналізує результати дослідження екологічної культури підростаючого покоління, розкриває сучасні організаційно-педагогічні умови, форми і методи еколого-професійної підготовки майбутніх учителів в системі вищої освіти України.

The author deals with the psychological and pedagogical means of the ecological upbringing of the future teacher personality in the higher educational establishments of Ukraine.

У сучасних умовах, коли масштаби екологічних змін досягли критичного рівня, формування екологічної освіти у підростаючого покоління стало соціальним замовленням держави, яке сформульовано у багатьох нормативних документах, Концепції розвитку освіти у XXI столітті, Концепції екологічної освіти в Україні, Концепції виховання дітей та молоді у національній системі освіти.

Усвідомлення необхідності виходу сучасного суспільства з кризової ситуації в системі “людина-суспільство-природа” вимагає в найближчий час активізації інтелектуального, морального, духовного, естетичного потенціалу особистості, задоволення її потреби в гармонії взаємозв'язків зі світом природи в ім'я істини добра і краси на основі вищих духовних цінностей [1].

Тому, на наш погляд, у процесі наукового забезпечення збалансованого екологічного і соціального розвитку суспільства та збереження довкілля необхідна розробка і використання таких технологій навчання учнів загальноосвітніх шкіл, в яких чільне місце займало б формування у особистості системи знань та навичок раціонального природокористування, системи переконань моральних принципів, екологічних цінностей, активної позиції в природоохоронній діяльності.

Ми маємо визнати той факт, що за роки реформування національної школи України ще не вдалося суттєво підвищити рівень екологічної освіти, розв'язати проблему ціннісного ставлення учнівської молоді до природи та гармонізувати стосунки з нею. Причини цього

потрібно шукати в багаторічному пануванні споживацького ставлення до природи, в руйнуванні народних традицій тісного взаємозв'язку людини і природного середовища.

Тому основне завдання сучасної школи культивувати у своїх вихованців комплекс таких найважливіших цінностей, які в умовах різних соціально-економічних змін і втрати багатьох життєвих орієнтирів мають вирішальне значення для розвитку суспільства.

Вагомий внесок у теорію екологічного виховання зробили такі видатні вчені, як К.Д. Ушинський, С.Ф. Русова, В.О. Сухомлинський. Особливе місце в проблемі вивчення займає фундаментальне дослідження В.І. Вернадського про ноосферу – сферу розуму як вищу стадію розвитку біосфери, в якому розумова діяльність стане провідним розвитку на Землі, а людина розглядається як один із найактивніших і динамічних елементів різноманітних екосистем.

В останні десятиліття екологічна освіта вивчається як наймогутніший фактор виходу з кризи, яка склалася у відношеннях людини з природою (В.М. Бровдій, Н.О. Пустовіт, Т.В. Тимочко).

А.В. Толстоухов доводить, що своїм втручанням у природу людина впливає на загальнопланетарний життєво важливий фізико-хімічний, геологічний, кліматичний і біологічний зв'язок. У багатьох роботах він наголошує, що в наш час мова повинна йти про деградацію глобального навколишнього середовища, що зумовлює необхідність зміни пріоритетів і мотивів людського існування, подолання споживацького ставлення до природи. А.В. Толстоухов вивчає проблеми екологічної освіти як психолого-педагогічний процес впливу на людину, метою якого є формування теоретичного рівня екологічної свідомості [5: 15].

Г.П. Пустовіт екологізацію свідомості розглядає як важливу умову оптимізації взаємодії суспільства і природи, показує взаємозв'язок формальної (шкільної) і неформальної (позашкільної) та позакласної системи екологічної освіти підростаючого покоління, наголошує, що екологічна освіта повинна бути неперервним процесом, який має охоплювати всі вікові, соціальні та професійні групи населення [5: 39].

О.В. Пащенко досліджує особливості екологічного виховання у дитячому русі як системі формування самоорганізованої особистості з високим показником громадської активності та відповідальності [5: 19].

Особливості методики екологічного становлення особистості на різних вікових етапах вивчали І.Д. Зверев, В.Н. Максимова, Г.С. Марочко, Г.С. Тарасенко.

Аналіз наукової літератури свідчить, що певною мірою вже розкрито завдання, зміст, форми та методи екологічної освіти. Водночас є підстави для висновку, що сучасні вчені ще недостатньо приділяють уваги проблемі формування екологічної свідомості, ціннісного ставлення до природи, розвитку екологічної культури особистості.

Вивчення досвіду сучасних загальноосвітніх шкіл показує, що не всі учні, наприклад, середніх класів розуміють і можуть пояснити такі поняття як “Червона книга”, “екологічна криза”, “забруднення довкілля (навколишнього середовища)”. 30% дітей у процесі нашого дослідження не змогли привести приклади забруднення води, повітря, розкрити взаємозв'язок між забрудненням довкілля і погіршенням здоров'я людини. 25% учнів не знають про природоохоронну роботу заповідників і заказників нашої країни. Не всі сучасні школярі під час екскурсій в природу вміють поводитися з позицій екологічної доцільності, відповідально займатись природоохоронною діяльністю.

Становлення якісно нової системи екологічної освіти в сучасній Україні неможливе без виховання вчителя-професіонала, громадянина. Формування екологічної культури підростаючого покоління, що характеризується різнобічними глибокими знаннями про навколишнє середовище, світоглядними ціннісними орієнтаціями, відповідальним ставленням до природи та свого здоров'я, уміннями і навичками вирішення екологічних проблем, активною діяльністю в природоохоронній роботі в значній мірі залежить від професійної майстерності вчителя-практика.

Сучасна концепція збалансованого екологічного і соціального розвитку суспільства та збереження довкілля потребує переорієнтації освіти на формування “відповідальної свідомості” особистості майбутнього, здатної до творчої та ініціативної діяльності.

В.Вербицький вказує: “Настав час зрозуміти, що виховання – це не підготовка проведення заходів, а внутрішня самозміна особистості, яка відбувається на основі особистого досвіду і здобуття знань про навколишній світ. Кожна людина будує своє життя як об’єкт соціально-історичного процесу на основі усвідомлення і включення себе в глобальні земні і космічні, вселенські процеси.

Онтологічні (буття) підходи до навчання і виховання змінюють звичайний педагогічний простір: не вказувати, не вимагати, а створювати умови для свободи вибору. Суспільству потрібна особистість, яка могла б самостійно діяти, приймати рішення, робити свій вибір і відповідати за нього...” [1: 35].

На жаль, як показують результати наших досліджень, рівень якості підготовки майбутніх вчителів до екологічного виховання підростаючого покоління ще недостатньо високий, багато теоретичних положень ще не знайшли відображення в практичній діяльності вищої школи.

Тому метою нашої роботи є вивчення дидактичної моделі удосконалення навчально-виховного процесу вищої школи, направленої на формування екологічної свідомості студентів, а її завданнями – дослідження сучасного стану проблеми, встановлення сутності її основних категорій і понять, здійснення спроби пошуку і реалізації сучасних організаційно-педагогічних форм і методів еколого-професійної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін в системі вищої освіти.

Гуманізація навчально-виховного процесу неможлива без пізнання своїх можливостей, здібностей, перспектив розвитку особистості.

Розв’язанню багатьох указаних проблем може сприяти, на наш погляд, систематичне вивчення самооцінки майбутніх вихователів на всіх етапах їх професійної підготовки.

З метою розвитку потреби і здатності творчого ставлення до виконання функцій учителя і класного керівника сучасної загальноосвітньої школи на практичних заняттях з психолого-педагогічних дисциплін, ми систематично вивчаємо самооцінку студентів за допомогою рангування. Кількісний і якісний аналіз результатів вивчення проблеми свідчить, що більшість майбутніх спеціалістів рівень розвитку особистісних якостей оцінює на середньому рівні. У 53% респондентів коефіцієнт кореляції від 0,4 до 0,6.

З метою уточнення отриманих даних проводимо дослідження за такими параметрами:

1. Володіння значним обсягом психолого-педагогічних і екологічних знань.
2. Здатність відмовитися від копіювання досвіду вчителів шкіл.
3. Здатність до оціночних суджень, критичного мислення.
4. Здатність до узагальнення результатів спостережень у природі.
5. Креативність.

На перше питання відповідь “майже маю” дали 19% респондентів; на друге – 38%; третє – 42%; четверте – 36%; п’яте – 32%. Про свою впевненість на рівні “певно маю” майбутні вчителі вказували дуже рідко. Вивчення досвіду проведення навчально-виховної практики свідчить, що студентам ще важко відмовитись від авторитарного стилю поведінки навіть в природоохоронній діяльності. Вони часто нав’язують свою думку, не враховують пропозицій учнів. Спостерігаються навіть випадки, коли діти хочуть брати участь в різних формах екологічного виховання, але їм з різних причин відмовляють і чітко не пояснюють своє рішення.

Сучасні школярі, на жаль, не навчені під час екскурсій в природу поводитися з позиції екологічної доцільності. Це відбувається може і тому, що вказана форма виховання екологічної культури особистості використовується ще рідко. Хоча Г.Ващенко писав, що спілкування з природою слід організовувати систематично і з раннього дитинства: “Дітей, що не вміють ще ходити, треба частіше виносити на свіже повітря, щоб вони могли бачити

рідне небо, дерева, квіти, різних тварин. Все це залишається в дитячій душі, осяяне почуттям радості і покладе основи любові до рідної природи [3].

У практичній діяльності майбутніх учителів не стала провідною і думка В.О.Сухомлинського про необхідність систематичного збереження і примноження учнями природних багатств. Він наголошував, що слід прагнути до того, “щоб усе життя вихованців було сповнене творінням в світі природи. Ми не уявляємо собі повноцінного виховання без того, щоб кожний наш вихованець за роки навчання в школі не перетворив кілька десятків квадратних метрів мертвої глини, мертвого пустиря в родючу землю” [2].

Під час педагогічної практики студенти частіше використовують традиційні способи екологічної освіти. Слід вказати, що малоефективні методи виховного впливу – бесіди, лекції набагато частіше використовують і досвідчені вчителі загальноосвітніх шкіл. Хоча багато сучасних науковців отримали дані, що в цих випадках учні запам'ятовують лише 5-7% інформації і в умовах нестачі навчального часу словесні методи навчання впливають в основному на короткочасну пам'ять вихованців.

Необхідно також вказати, що при проведенні екологічної освіти підростаючого покоління майбутнім спеціалістам бажано частіше в своїй практичній діяльності керуватися такими методичними вимогами:

- якщо учень дійшов неправильного висновку, не варто одразу виправляти його відповідь, слід запропонувати довести свою точку зору або навести приклади, які показують помилковість його міркувань;
- вчитель не повинен намагатись самостійно узагальнювати основну навчальну інформацію. Слід надавати на цьому етапі пізнавальної діяльності більше активності і ініціативи дитині, стимулюючи і підтримуючи їх мотивацію і вольові зусилля;
- під час викладання різних курсів з метою формування екологічної свідомості учнів важливо дбати про міжпредметні зв'язки, проводити актуалізацію знань, які були сформовані раніше в процесі вивчення предметів;
- не варто вимагати від особистості сприймати інформацію на віру, слід дозволяти піддавати сумніву ті чи інші аргументи, проводити активний пошук об'єктивної істини.

З пропедевтичних міркувань необхідно вказати, що і в наш час деякі педагоги в процесі екологічного виховання підростаючого покоління досить часто підмінюють систему індивідуального і колективного впливу на учнів проведенням так званих “виховних заходів”. Хоча, вказаний вислів не відповідає меті і завданням концепції демократизації сучасної школи. “Захід” передбачає одноразові, фрагментарні впливи на учнівський колектив. Це словосполучення використовувалось представниками формально-бюрократичної педагогіки, а виховна робота спрямовувалась не на постійний, безперервний розвиток особистості, а на стихійне виконання окремих функцій, завдань, дотримання традицій тощо.

У зарубіжній школі, як показують результати дослідження М.Ю.Красовицького, йде розробка активних методів організації екологічного виховання учнів. Цей досвід слід ширше використовувати в практиці сучасної вищої та загальноосвітньої школи.

Цікавим, на наш погляд, є ситуативний метод, який вимагає спочатку на теоретичному рівні проаналізувати конкретну ситуацію в акції, конференції екологів, потім – на другому етапі виконання завдання – сформулювати систему питань, на третьому – знайти, самостійно опрацьовуючи літературу, необхідні відповіді. На заключному етапі – порівняти прогнози учнів з розвитком події, результатами досліджень, рішеннями, які були прийняті в дійсності.

Метод проекту вимагає від учнів уже підліткового віку спланувати предметну екскурсію в природу, навіть в інший штат Америки.

У процесі симулятивної гри напередодні, наприклад, засідання ЄЕК ООН, проведення міжнародних конференцій з проблеми навколишнього середовища, учні прогнозують їх хід,

приймають рішення, формують висновки, готують виступи для преси, а через деякий час мають можливість порівняти свої результати з документами реальних подій.

Відомо, що навчальна дискусія поглиблює і закріплює знання, розширює обсяг нової інформації, відпрацьовує вміння доводити, захищати та відстоювати свою думку. Тому дискусію широко можна застосовувати як метод екологічної освіти, який в значній мірі сприяє активізації діяльності учнів і студентів. У наш час, в умовах порушення екологічної рівноваги зростає потреба у використанні дискусії як методичного прийому, оскільки, як відзначають зарубіжні і вітчизняні дослідники, до його позитивних сторін можна віднести:

- ознайомлення особистості з інформацією, якою володіють інші учасники природоохоронної діяльності;
- можливість аргументовано критикувати і не погоджуватись із запропонованим напрямком пошуку розв'язання проблеми;
- заохочення особистості до співпраці з метою розробки спільного рішення;
- можливість існування інших підходів до вирішення однієї проблеми;
- розуміння причин надзвичайних екологічних ситуацій, збереження довкілля регіону, міста (села).

З метою реалізації надійних методичних підходів до подальшого удосконалення підготовки майбутніх учителів, перш за все природничих дисциплін, формування якісно нової екологічної культури особистості, на наш погляд, необхідно уже в найближчий час:

- внести корективи в завдання, зміст, операційно-дійовий компонент навчально-виховного процесу вищої школи;
- поглибити взаємозв'язок політехнічної та екологічної освіти;
- посилити використання потенційних можливостей всіх предметів вузу з метою розв'язання вказаної проблеми;
- стимулювати позитивну мотивацію майбутніх спеціалістів шляхом використання активних методів організації аудиторної самостійної роботи;
- забезпечити організації практичної діяльності студентів з охорони та поліпшення природного довкілля своєї місцевості, регіону.

Екологічну освіту майбутніх спеціалістів необхідно розглядати як найбільш актуальну проблему сучасного етапу розвитку теорії і практики вищої школи. Екологічна освіта повинна бути направлена на формування екологічних знань, практичних умінь і навичок, оволодіння науковими основами охорони природи й раціонального природокористування, усвідомлення кожною особистістю свого місця у світі природи та в системі "природа-людина-суспільство".

На наш погляд, основною метою екологічної освіти в вищій школі повинно стати формування екологічної свідомості майбутніх спеціалістів, яка буде стимулювати відповідальне ставлення особистості до засвоєння змісту теоретичного і практичного компонентів системи підготовки майбутніх спеціалістів до екологічного виховання учнів.

У досвіді вищої школи можна ширше використовувати результати дослідження [3] і формувати такі блоки умінь і навичок майбутньої діяльності студентів:

- орієнтаційні – формувати інтерес учнів до екологічних знань, трудової та громадської діяльності екологічного змісту; прищеплювати учням прагнення охороняти, зберігати та примножувати природні багатства;
- конструктивні – планувати педагогічні ситуації, які дають можливість використовувати екологічні знання вихованців, формувати в учнів спостережливість, допитливість, бережливість, враховувати вікові, індивідуально-типологічні особливості учнів, рівень розвитку їх пізнавальних можливостей, вибирати оптимальні форми, методи і прийоми організацій екологічної освіти, забезпечувати комплексний підхід до вивчення і охорони природи на уроках природничого циклу;
- організаторські – організовувати систематичне використання різноманітних форм і методів екологічної освіти підростаючого покоління, їх практичної діяльності

шляхом озеленення школи та пришкільних ділянок, спостереження за змінами в природі, розвитком рослин певного виду, породи, натуралістичної роботи.

Попередні результати нашого дослідження свідчать, що якісно нова екологічна освіта учнів сучасної загальноосвітньої школи залежить від професійної майстерності вчителя-практика. Вона може бути забезпечена розробкою і впровадженням цілісної поетапної системи, яка направлена на формування екологічних знань, перетворення їх в погляди, переконання, ціннісне ставлення до природи та опанування уміннями і навичками природоохоронної діяльності.

Позитивні результати в розв'язанні вказаної проблеми можна отримати, якщо забезпечити стійкий інтерес і позитивну мотивацію студентів до набуття екологічних знань, вмінь і навичок реалізації потенційних можливостей всіх блоків навчальних дисциплін, корекції особистісних якостей майбутніх спеціалістів, систематичної діяльності студентів з охорони та поліпшення екології довкілля, екологічної освіти учнів, проведення науково-дослідної роботи на всіх етапах формування екологічної культури майбутніх учителів.

Таким чином, викладена інформація приводить до висновку про важливість подальшого удосконалення навчально-виховного процесу вищої школи, необхідність систематичного використання інтерактивних технологій в підготовці майбутніх учителів до екологічного виховання підростаючого покоління. Перспективними напрямками дослідження повинна стати розробка методичних, структурних та організаційних вимог до організації процесу формування екологічних цінностей і свідомості студентів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вербицький В. Проектна форма навчання і виховання у загальноосвітніх навчальних закладах та позашкільних закладах освіти психолого-натуралістичного напрямку. Проблеми та шляхи їх вирішення// Рідна школа. – 2007. – № 3 – С.35-47.
2. Сухомлинський В.О. Школа і природа// Вибр.тв. У 5 т-х, 1977. – Т.5. – С.549.
3. Фіцула М. Педагогіка. – К.: Академія, 2000. – С.283.
4. Екологія: Реферативний журнал// Всеукраїнська екологічна ліга. – К., 2006. – Вип. 4. (12).
5. Екологічна освіта і виховання: досвід та перспективи. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – К.: Центр екологічної освіти та інформації, 2000.

УДК 371.3:78

К.М. Сергєєва

ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ МАГІСТРА-ПІАНІСТА ЯК ЧИННИК ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ

У статті розглядаються складові індивідуального стилю діяльності магістрів-піаністів, що формуються в процесі їх професійної самореалізації.

The article is consider to the components of the individual style of activity of magisters-pianist, which forming in the process of them professional self-realization.

З входженням України до європейського освітнього простору з новою актуальністю постає проблема удосконалення підготовки молодих фахівців у системі вищої освіти. Реорганізація освітніх закладів за вимогами Болонського процесу передбачає створення нової ступеневої системи підготовки фахівців за принципом кваліфікаційної послідовності бакалавр – магістр. Головною метою навчання в магістратурі окрім підготовки фахівця до викладання у вищому навчальному закладі стає всебічне розкриття його особистого та професійного потенціалу у процесі професійної самореалізації.

Професійна самореалізація, яка є спільним завданням всіх суб'єктів освіти, відбувається для кожного в свій, індивідуальний спосіб, стаючи особистим надбанням

людини, вираженням її свободи та неповторності, результатом самопізнання та самоосмислення. В творчих професіях, до яких належить і професія викладача-музиканта, вираження індивідуальності як основного показника професіоналізму є одною з головних умов ефективності фахівця. Таким чином, магістри-піаністи, які вдосконалюють свою фахову майстерність у рамках вибраної ними дисципліни “Основний музичний інструмент” (фортепіано), в процесі навчання в магістратурі повинні розкрити свою неповторну сутність і сформуванню власний стиль діяльності як виконавці та майбутні викладачі фортепіано. Отже, метою нашої статті є дослідження особливостей формування індивідуального стилю діяльності магістрів-піаністів у процесі їх професійної самореалізації.

Поняття „стилю” дослідники визначають: як єдність змісту і форми, що створює цілісність і сукупність характеру і мети життєдіяльності; як своєрідність, що є ознакою людини-діяча; як індивідуальну манеру виконання роботи; як спосіб буття; як сукупність характерних рис індивіда тощо [1: 114-116]. В контексті суб’єктного та акмеологічного підходів (К.Абульханова-Славська, Г.І.Аксьонова, А.А.Деркач, Ф.Г.Мухаметзянова) індивідуальний стиль спеціаліста проявляється на основі власного прочитання соціальних та професійних норм та напрацювання власного неповторного способу життєдіяльності та світосприйняття [2: 94]. У педагогічній діяльності, яка характеризується суб’єкт-суб’єктною взаємодією в конкретній навчальній ситуації, індивідуальний стиль діяльності викладача залежить від характеру взаємодії між викладачем і учнями (студентами), індивідуальних характеристик кожного, професійної компетентності викладача. Особливо актуальним стає формування індивідуального стилю педагогічної діяльності в умовах глобалізації освіти та її відкритості. В.М.Данильченко пише, що „самовизначення та **самореалізація особистості** викладача в глобальній освіті відбувається на рівні **індивідуального стилю педагогічної діяльності** шляхом відкритої взаємодії з навколишнім середовищем. При цьому індивідуальний стиль педагогічної діяльності є визначальним фактором підвищення ефективності педагогічного процесу і розвитку будь-якої системи освіти” [3: 4].

Першим кроком до набуття індивідуального стилю діяльності є визначення нормативно важливих професійних якостей як особистісно значущих, в подальшому професійному розвитку необхідне поєднання цих засвоєних нормативів з пізнанням власної „самості”, яка є вираженням свободи людини як прагнення до самореалізації. Тільки тоді професіонал стає суб’єктом власної професійної діяльності, а отже, і самореалізується в ній, коли він буде вільний у виборі засобів і методів здійснення цієї діяльності. Знаходження свого індивідуального стилю – це не лише вираження свободи, яка є умовою отримання задоволеності від професійної діяльності, а й показник сформованої „Я-концепції”, знаходження власної ідентичності, можливість творчого самовираження у професії. На думку В.Д.Федорова, „професійна майстерність набуває конкретного особистісного вигляду, коли вона забарвлена індивідуальним стилем діяльності. ...Стиль виступає вершиною розвитку фахівця з індивідуальною поведінкою, професійно-операційною, соціально-світоглядною та комунікативною гранями” [1: 115]. З другого боку, без формування власного професійного стилю, людина не зможе розвинути як унікальна особистість, з лише їй притаманною конфігурацією особистісних та професійних якостей: „Людина реалізує себе як особистість в тій мірі, в якій вона може розвинути і зберегти дану їй від природи індивідуальність. ...Відмовляючись від власного професійного стилю, власних поглядів на життя педагог перестає бути цікавим для своїх учнів, отже, перестає бути педагогом”, – вважає В.М.Орлов [4: 34].

Отже, важливою складовою процесу професійної самореалізації магістрів-піаністів є формування власного стилю діяльності. Сформований індивідуальний стиль діяльності (як виконавської, так і педагогічної) передбачає повне усвідомлення магістром своїх індивідуальних особливостей, типу темпераменту, здібностей, виконавських можливостей. Це можливе завдяки ретельному самоаналізу та саморегуляції особистих та професійних якостей. З іншого боку, наявність індивідуального стилю є передумовою творчої самореалізації магістра в професійній діяльності. Так, на думку В.Ф.Орлова, самореалізація

викладачів мистецьких дисциплін проявляється у виробленні індивідуального стилю художньо-педагогічної діяльності, спілкування з учнями і способів залучення останніх до сприйняття творів мистецтва. Критеріями сформованого індивідуального стилю діяльності є вірно знайдені прийоми, які свідчать про індивідуальність педагога; способи вирішення педагогічних задач; ефективність педагогічного впливу; демократичність; емоційна гармонія у спілкуванні педагога з учнями із максимальним розкриттям індивідуального потенціалу кожного із студентів [3: 147].

У ході нашого дослідження ми виявили, що для професії викладача-музиканта індивідуальний стиль діяльності повинен формуватись за трьома напрямками: 1) як індивідуальний виконавський стиль (виконавська манера), 2) як індивідуальний стиль музичного мислення (осягнення та розуміння музики); 3) як індивідуальний стиль педагогічного спілкування (спосіб взаємодії із студентом).

На формування індивідуального виконавського стилю, безперечно, впливає високий рівень виконавської підготовки магістра, його практичних умінь – читання з аркуша, вміння розшифровувати текстові позначки, а також загальний рівень його музично-теоретичної підготовки. Індивідуальний стиль виконання повинен проявитися в неповторній звуковій манері (мистецтві туше, колориту, тембровій палітрі), яскравій ритміці, тонкій педалізації. Його формування відбувається протягом всього професійного життя, але власна манера виконання формується вже в процесі навчання. Допомогає цьому винайдення вірного образного уявлення про твір, знаходження яскравої характеристики звучання, конкретизація внутрішньослухових уявлень тембрів різноманітних музичних інструментів, людського голосу, володіння засобами музичної виразності і технологією їх застосування (піаністичними прийомами). На думку професора О.П.Щолокової, важливою рисою індивідуального виконавського стилю є те, що в будь-якому трактуванні він завжди передбачає єдність і цілісність художніх прийомів [5]. З іншого боку, важливою є також відповідність виконавських засобів авторському стилю, тобто “стильність” виконання, яка проявляється в уважному прочитанні та відтворенні авторських ремарок, знаходженню потрібної міри та ступеня виконання нюансів, вірній метроритмічній та тембровій характеристиці твору.

Таким чином, риси виконавського стилю магістра-піаніста, що залежать від: 1) від особливостей його нервово-психологічної організації і темпераменту; 2) від індивідуальної “конфігурації” музичних здібностей; 3) від виконавської “школи”, мають проявитися у наявності *індивідуальної манери виконання як певної сукупності піаністичних прийомів та виразальних засобів.*

Індивідуальний стиль музичного мислення має проявлятися в індивідуальному осягненні змісту музичного твору, створенні його неповторної концепції. Формування індивідуального стилю музичного мислення (когнітивного стилю) залежить як від особливостей музичного сприйняття (його глибини, яскравості, переважанню зорових, слухових чи інших аналізаторів), так і від зовнішніх чинників – побудови занять у певній системі, використання проблемних завдань, актуалізації мисленнєвого потенціалу. Не слід забувати про специфіку музичного мистецтва, яка полягає в тому, що всі процеси пізнання музичного твору відбуваються за умови його емоційного переживання. „Тільки пристрасне ставлення до твору відкриває доступ до його душі” (С.Савшинський). При цьому музика, глибоко пережита людиною, впливає на її свідомість: створюючи потрібний настрій вона активізує пізнавальні процеси, стає мотивом навчальної діяльності [6: 15-16]. Тому формування індивідуального стилю музичного мислення можливе завдяки індивідуальному поєднанню раціональної та емоційно-інтуїтивної складової пізнання. Отже, риси індивідуального стилю мислення залежать від: 1) типу сприйняття музичних образів (як зорових, слухових, тактильних, сюжетних); 2) індивідуального співвідношення між раціональною та емоційно-інтуїтивною складовою пізнання; 3) об'єму фахових знань та музично-слухацького досвіду і проявляються у *способі вербальної та виконавської інтерпретації музичного змісту.*

Дослідниками неодноразово зазначалось, що спілкування є однією з найважливіших функцій викладача. Не всі стилі спілкування є успішними – наприклад, авторитарний стиль більшість дослідників вважає неприйнятним для сучасного педагога. Тому для професійної самореалізації викладача-музиканта суттєвим є формування саме оптимального індивідуального стилю спілкування. В музичній педагогіці є свої особливості спілкування, які полягають в тому, що воно завжди відбувається у діадичній формі. Ознаками такого спілкування є взаємодія внутрішніх світів людей: обмін думками, ідеями, образами, вплив на оцінки іншого, його емоційний стан (Г.М.Кучинський). Як пише П.А.Хазанов [7], така модель спілкування має деякі особливості – в цьому випадку під час занять створюється особливий психолого-педагогічний клімат, „зарядженість” якого безпосередньо впливає на розвиток студента. Якщо у відносинах з викладачем існують гармонія та взаєморозуміння, це спілкування може привести до дуже високих результатів.

Вибір оптимального стилю педагогічного спілкування залежить від: 1) наявності позитивної “Я-концепції” (як адекватної оцінки власних можливостей); 2) знання продуктивних педагогічних технологій, та проявляється у *застосуванні оптимальної моделі педагогічного спілкування*.

Отже, *результатами* формування індивідуального стилю у магістрів-піаністів у процесі їх професійної самореалізації має стати сформованість їх індивідуальної виконавської манери, наявність власного способу вербальної та виконавської інтерпретації музичних образів та вибір оптимальної моделі педагогічного спілкування.

Становлення індивідуального стилю діяльності може відбуватися як протягом всього життя, так і під час навчання. На думку дослідників, вибір індивідуального стилю багато в чому залежить від особистісних особливостей того, хто навчається, але не повністю детермінований ними. В.А.Толочек зазначає, що стиль формується як інтегральний ефект взаємодії суб’єкта та об’єкта і може *змінюватись при зміні умов діяльності* [8]. Таким чином, на вибір оптимального стилю діяльності можна впливати за умови вірного підходу до процесу навчання. Тому серед головних завдань викладача магістрів залишається створення умов для всебічного розкриття його індивідуальності. Це може стати предметом подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Федоров В.Д. Стиль професійної діяльності: акмеологічний контур //Акмеологія – наука XXI ст.: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції /Ред. колегія: З.Ф.Сіверс, Є.В.Белкіна, Г.С.Данилова та ін. – К.: КМПУ ім. Б.Д.Грінченка, 2005. – С.114-116.
2. Мухаметзянова Ф.Г. Феномен субъектности студентов // Психология субъектности. Человек как автор жизни // Сборник статей / Под ред. Н.Н.Ершова, Н.А.Низовских. – Киров, 2001. – С. 93-97.
3. Данильченко В.М. Развитие индивидуального стиля педагогической деятельности в контексте глобального образования // Электронный журнал “Полемика”, вып. 15. – М.: Айрекс, 2005. – С.1-7.
4. Орлов В.Ф. Професійне становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін: Теорія і технологія: Монографія /За ред. І.А.Зязюна. – К.: Наукова думка, 2003. – 262 с.
5. Щолокова О.П. Формування виконавського стилю в контексті фортепіанної підготовки вчителя музики http://www.bdpu.org/scientific_published/pedagogics_2_2006/18.doc.
6. Теория и методика обучения игре на фортепиано / Под ред. А.Г. Каузовой, А.И.Николаевой. – М.: Владос, 2001 г. – 368 с.
7. Хазанов П.А. Оптимизация межличностных отношений и взаимодействий в системе “учитель-ученик”: Автореф. дисс. ... докт. пед. наук. – М., МГИМ им. А.Шнитке, 2006. – 50 с.
8. Толочек В.А. Исследование индивидуального стиля деятельности // <http://www.voppsy.ru/issues/1991/913/913053.htm>.

СУЧАСНИЙ СТАН ТА ТЕНДЕНЦІЇ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ КОЛЕДЖІВ ДО МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАСОБАМИ ІТ

Студенти XXI століття за своїм професійним розвитком мають відповідати умовам сучасного інформаційного суспільства. Дослідження, які проводились на базі Тернопільського технічного коледжу свідчать, що вміння застосовувати технології мультимедіа сприяють підвищенню ефективності навчання і формування у студентів готовності до майбутньої професійної діяльності. Результати констатувального експерименту показали, що ІТ надають можливість особам самореалізуватися і самоідентифікуватися на більш високому інтелектуальному рівні.

The students of XXI age according to their professional development must respond to the conditions of modern informative society. The researches, which were conducted on the base of the Ternopil Technical College, testify that abilities to apply multimedia technologies are instrumental in the increase of the student efficiency of studies and forming the readiness to the future professional activity. The results of the established experiment showed that the informative technologies give persons the possibility to the selfrealization and selfidentification at higher intellectual level.

Інформатизація системи освіти передбачає впровадження прогресивних інформаційних технологій (ІТ) в навчання та управління системою освіти. Такий процес має охопити всі ланки системи освіти й освітні заклади та установи, органи управління ними. Особливо актуальним є це завдання для технічних коледжів, яких в Україні не дуже й багато (у Тернопільській області – Зборівський, Тернопільський, Гусятинський). Не слід забувати також, що технічний коледж в Україні займає особливе місце, перш за все, завдяки тій ролі, яка формує готовність студентів до майбутньої професійної діяльності засобами інформаційних технологій.

Теоретичний аналіз науково-методичної літератури, вивчення педагогічного досвіду технічних коледжів Тернопільщини з організації формування готовності студентів до майбутньої професійної діяльності, аналіз законодавчих і нормативних документів, педагогічні спостереження надихнули на думку, що використання інформаційних технологій надають можливість особам самореалізуватися і самоідентифікуватися на більш високому інтелектуальному рівні.

Враховуючи теоретичне значення та практичну важливість проблеми, визначено мету статті: проаналізувати сучасний стан та тенденції формування готовності студентів технічних коледжів до майбутньої професійної діяльності засобами нових інформаційних технологій (ЗНІТ).

Завдання:

- виділення ЗНІТ на заняттях у технічному коледжі;
- вказати на значення перенесення технології;
- застосування мультимедіа у навчальний процес коледжу, що сприяє формуванню готовності студентів до майбутньої професійної діяльності.

Підставою для активного впровадження технічних засобів нових інформаційних технологій у навчальний процес є наявні дослідження в галузі теорії і практики інформатизації освіти.

Психолого-педагогічні аспекти інформатизації навчання досліджено у роботах В. П. Безпалька, Л. І. Білоусової, Ю. В. Горешка, М. І. Жалдака, Ю. О. Жука, С. І. Кузнєцова, В. Я. Ляудіса, Ю. І. Машбиця, С. А. Ракова, О. В. Співаковського, Н. Ф. Тализіної та ін.

Значна частина сучасних досліджень (Я. А. Ваграменко, А. Р. Єсаян, І. В. Роберт, І. В. Румянцев, І. В. Соколова, Н. В. Сафронова, Н. М. Стадник, В. Г. Сиромятников, М. А. Щербаков та ін.) присвячуються вивченню особливостей педагогічної науки в умовах використання інформаційних технологій.

Цікавими і заслуговують на увагу застосування технології мультимедіа, яка зможе значно підвищити ефективність навчання і формування у студентів готовності до майбутньої професійної діяльності.

Мультимедіа – це сукупність комп'ютерних технологій, в якій одночасно використовується кілька інформаційних середовищ: графіку, текст, відео, фотографія, анімація, звукові ефекти, високоякісний звуковий супровід. Технологія мультимедіа ґрунтується на спеціальних апаратних і програмних засобах.

Сучасні комп'ютерні навчальні системи розробляються за допомогою мультимедіа-технологій. Ця технологія виникла на перетині багатьох галузей знань. Для її успішного використання й розробки продуктів у її середовищі потрібна відповідна програмно-технічна платформа.

Інтенсивний розвиток мультимедіа-технології розпочався в середині 80-х років. Нині мультимедіа-технології застосовуються у таких сферах:

- розваги (комп'ютерні ігри, віртуальна реальність);
- реклама (презентації, рекламні фільми);
- телекомунікації (домашні сторінки в World Wide Web);
- інформаційні системи (мультимедійні каталоги, архіви, довідники);
- моделювання (тренажери);
- навчання [1].

Ще до появи технології мультимедіа експерти з маркетингу, провівши безліч експериментів, виявили залежність між методом засвоєння матеріалу й здатністю відновити набуті знання через якийсь час. Якщо матеріал був звуковим, то людина запам'ятовувала близько 1/4 інформації. Якщо інформація була подана візуально – близько 1/3. При комбінуванні впливу (зорового й слухового) запам'ятовування підвищувалося до 1/2, а якщо людина долучала до активних дій у процесі вивчення, то засвоюваність матеріалу підвищувалася до 75 %.

Так, наприклад, розглянемо аудіоінформацію, яка включає в себе мову, музику та звукові ефекти. Найважливішим запитання при цьому є інформаційний об'єм носія. Порівнюючи з аудіо-, відеоінформація має значно більшу кількість використовуваних елементів. Перш за все, сюди входять елементи статичного відеоряду, які можна розділити на дві групи:

- графіка (малювання зображення);
- фото.

До першої групи належать малюнки, інтер'єри, символи в графічному режимі.

До другої – фотографії і скановані зображення.

Динамічний відеоряд практично завжди складається із послідовних статичних елементів (кадрів). Тут виділяють 3 типових елементи:

- звичайне відео (біля 24 фото в секунду);
- квазівідео (6-12 фото в секунду);
- анімація.

Використання відеоряду в складі мультисередовища передбачає вирішення більшого числа проблем, ніж використання аудіо. Серед них найважливіші:

- розширюється можливість екрану і кількість кольорів;
- об'єм інформації.

Мультимедійна програма з інформатики не залишає студента наодинці з навчальним матеріалом, вона пропонує як теоретичну, так і практичну допомогу у засвоєнні знань та оволодінні необхідними навичками і вміннями.

Мультимедійні можливості сучасних програм пропонують для самоконтролю студентів ключі різного типу, зразки вирішення технічних задач, ілюстрації та пам'ятки для

раціональної організації навчальної діяльності студентів, спеціальні контрольні програми тощо.

Таким чином, мультимедійний комп'ютер – це не лише новий інтегрований носій інформації, це – засіб, який найбільш повно і адекватно відтворює модель “face to face”. Крім того, лише в комп'ютерах можуть бути реалізовані інформаційно-довідникові системи на основі гіпертекстових посилань, що також є однією із найважливіших складових індивідуалізації навчання.

“Гіпертекст – це спосіб подання інформації на комп'ютері, при якому деякі позначені у тексті слова “розширюються” під час встановлення на них курсору “миші” і натискування її лівої клавіші” [2].

Таким чином, користувач не просто переглядає по порядку сторінки тексту, але він також може відійти від лінійного опису за будь-яким посиланням, тобто він сам керує процесом видачі інформації.

Використання гіпертексту дозволяє розширити довідкові та навчальні можливості студентів, формувати готовність студентів технічних коледжів до майбутньої професійної діяльності засобами нових інформаційних технологій.

Характерна відмінність мультимедіа продуктів від інших видів інформаційних ресурсів – більший об'єм інформаційних об'єктів, тому сьогодні основним носієм цих продуктів є – оптимальний диск CD-ROM об'ємом 640 МБайт. Для професійних застосувань існує ряд інших засобів (CD-WORM, CD-Rewriteable, DVD тощо), але вони дуже дорогі.

Студенти повинні вміти і знати:

- швидко та правильно конструювати складні та прості графіки, і коригувати їх;
- вивчати навчальний матеріал і контролювати успішність процесу навчання, а завдяки унікальній методиці інтенсивного поповнення активного професійного технічного запасу стає можливим формувати готовність студентів технічних коледжів до майбутньої професійної діяльності засобами нових інформаційних технологій.

Крім того, комп'ютер можна використовувати для демонстрації нової інформації, відпрацювання алгоритмів розв'язання завдань різної складності, тренінгу, що вимагає отримання нових знань і придбання умінь. Він дає змогу самоперевірки засвоєних понять, а також контролю засвоєних знань.

Потрібно підкреслити і той факт, що комп'ютер знімає такий негативний фактор, як боязнь відповіді. Залишаючись наодинці з ним, студент, як правило, проявляє максимум своїх знань.

Дослідження проводилося на базі Тернопільського технічного коледжу. У ньому взяли участь групи, які навчаються на факультеті професійної підготовки (оператори комп'ютерного набору, оператори комп'ютерної верстки, секретар керівника). Всього до експерименту було залучено 200 студентів, яких порівно було поділено на експериментальну та контрольну групи.

Для того, щоб визначити важливість умінь, які потрібно формувати у студентів, щоб підготувати їх до вивчення фахових дисциплін та до професійної діяльності, була запропонована анкета, яка налічувала 7 тверджень. Кожне твердження мало 4 варіанти відповідей:

- неважливо (1);
- майже неважливо (2);
- важливо (3);
- необхідно (4).

Таким чином, анкета мала за мету визначити, які умінь у студентів сформовані для розвитку професійних якостей, а які потрібно формувати.

Перше запитання стосувалося пристроїв виведення інформації (дисків, дискет, сканерів, принтерів, флеш-карт).

Результати показали, що ці елементи є неважливими в роботі студентів експериментальних груп в 0 людей (0%) із 100 студентів, майже неважливо – 2 (2%), важливо – 16 (16%), необхідно – 82 (82%) студенти.

У контрольних групах ці показники становлять: 2% опитаних вважають, що пристрої виведення є неважливими у роботі, 5% – майже неважливими, 26% – важливими та 67% – необхідними (рис.1).

Засоби виведення інформації

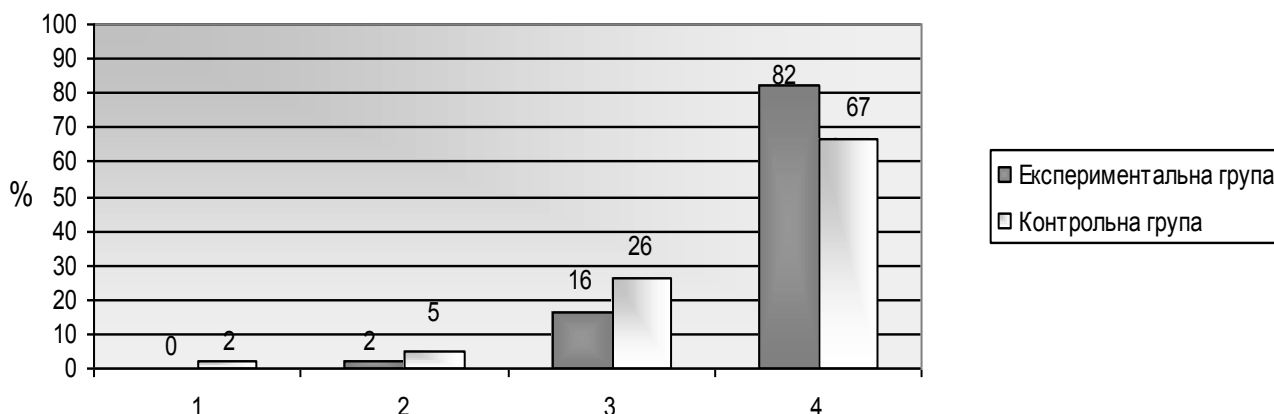


Рис. 1. Діаграма, що показує ставлення студентів до засобів виведення інформації.

Таким чином, студенти експериментальних груп вважають за необхідне використовувати у своїй роботі пристрої виведення інформації (82% опитаних), проте є ряд студентів (16%), які вважають, що використання пристроїв виведення інформації є важливим, проте не необхідним, 2% студентів вважають, що використання пристроїв виведення майже неважливе. В контрольних групах ці показники становили – 67%, 26% та 5% відповідно. Проте в контрольних групах були студенти (2%), які вважають, що використання пристроїв виведення інформації є неважливими у роботі.

Друге запитання стосувалося роботи із текстовим редактором Word (вміння відкривати папки, набирати тексти, форматовувати та редагувати тексти).

Результати показали, що ці елементи є неважливими в роботі студентів експериментальних груп в 8 людей (8%) із 100 студентів, майже неважливо – 4 (4%), важливо – 23 (23%), необхідно – 65 (65%) студентів.

У контрольних групах ці показники становлять: 14% вважають за неважливе використання редактора Word, 13% – майже неважливе, 25% – важливо та 48% – необхідно (рис.2).

Текстовий редактор Word

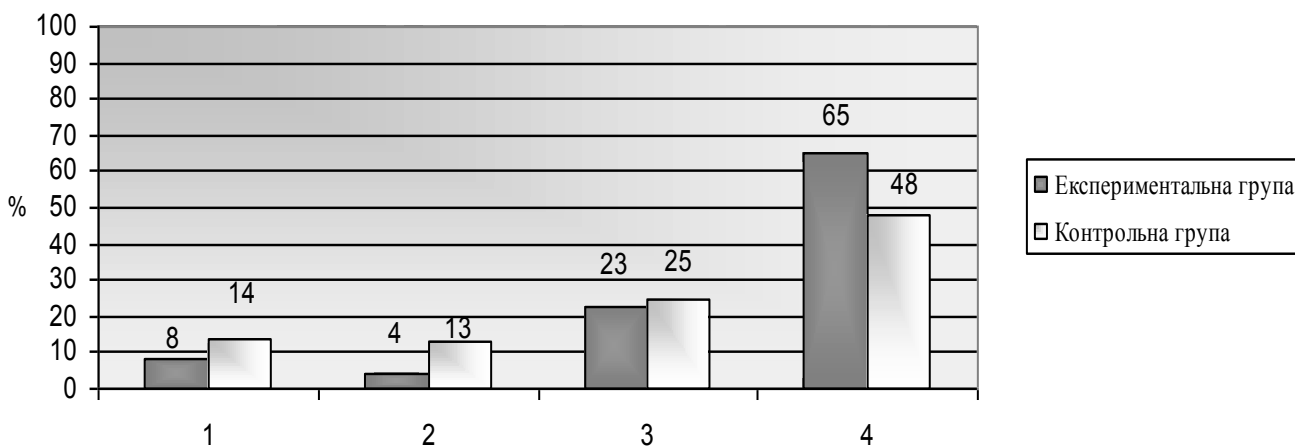


Рис. 2. Діаграма, що показує ставлення студентів до текстового редактора Word.

Оскільки це найпростіший редактор у системі Windows, і опанування ним дає вміння користуватися іншими програмами, тому він є необхідним при підготовці до майбутньої професії. В результаті ми отримали такі дані: в експериментальних групах за необхідне працювати із текстовим редактором Word вважають 65% опитаних, 23% вважає, що так, це важливо, але не необхідно; 4% вважає, що майже неважливо, а 8% – неважливо вміти користуватися текстовим редактором. У контрольних групах ці показники становили: 48% вважають за необхідне використання в роботі текстового редактора Word, 25% – вважають, що важливо використовувати цей редактор, проте не необхідно, 13% – майже не важливо та 14% – вважають за непотрібне використовувати цей редактор.

Третє запитання стосувалося роботи із графічним редактором Excel (вміння створювати таблиці, малювати графіки і діаграми, обчислювати математичні вирази).

Результати показали, що ці елементи є неважливими в роботі студентів експериментальних груп в 14 людей (14%) із 100 студентів, майже неважливо – 16 (16%), важливо – 29 (29%), необхідно – 41 (41%) студент.

У контрольних групах ці показники становлять – 14%, 19%, 26% та 41% відповідно (рис.3).

У результаті в експериментальних групах за необхідність використання цього редактора було 41% студентів; за важливість – 29%; ті, які вважали, що використання Excel майже неважливо становило 16%; 14% вважає, що використання графічного редактора є неважливим у роботі. В контрольних групах ці показники становили: 14% – вважають за неважливість в роботі використовувати графічний редактор Excel, 19% – вважають, що майже неважливе використання цього редактора, 26% – за важливість його використання та 41% – за необхідність використання графічного редактора Excel.

Графічний редактор Excel

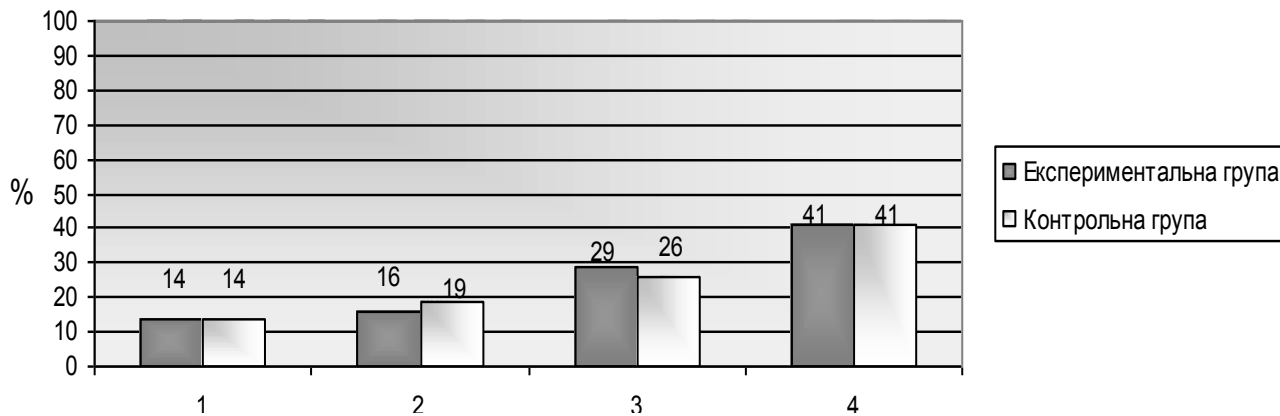


Рис. 3. Діаграма, що показує ставлення студентів до графічного редактора Excel.

Четверте запитання стосувалося роботи із редактором презентацій Power Point (створювати презентації, демонструвати презентацію, створювати роздатковий матеріал).

Результати показали, що ці елементи є неважливими в роботі студентів експериментальних груп у 16 людей (16%) із 100 студентів, майже неважливо – 34 (34%), важливо – 33 (33%), необхідно – 17 (17%) студентів.

У контрольних групах ці показники становлять – 24%, 38%, 29% та 9% відповідно (рис.4).

У результаті в експериментальних групах за необхідність використання редактора презентацій було 17% опитаних; 33% вважає, що використання є важливим, але не необхідним; 34% відповіли, що використання редактора презентацій є майже неважливим, а 16% – непотрібним. У контрольній групі ці результати були такими: 9%, 29%, 38% та 24% відповідно.

Редактор презентацій Power Point

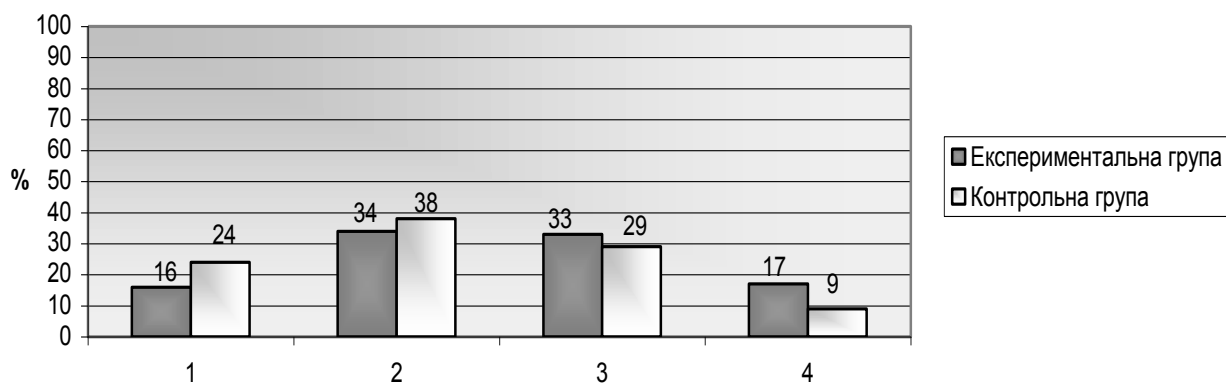


Рис. 4. Діаграма, що показує ставлення студентів до редактора презентацій Power Point.

П'яте запитання стосувалося роботи в Інтернеті та чаті (шукати інформацію, передавати повідомлення іншим користувачам, спілкуватися у реальному часі з одним або багатьма користувачами).

Результати показали, що ці елементи є неважливими в роботі студентів експериментальних груп у 5 людей (5%) із 100 студентів, майже неважливо – 10 (10%), важливо – 16 (16%), необхідно – 69 (69%) студентів.

У контрольних групах ці показники становлять – 8%, 12%, 19% та 61% відповідно (рис.5).

У результаті в експериментальних групах були отримані такі результати: за необхідне використовувати мережу Інтернет та чат були 69% опитаних; важливо відповіли 16%; майже неважливо – 10%; неважливо – 5%. В контрольних групах ці показники становили: 61% опитаних вважали за необхідне користування Інтернетом та чатом, 19% – вважали за потрібне використовувати Інтернет та чат, 12% – вважали за майже неважливе їх використання, а 8% – непотрібне їх використання при роботі.

Робота в Інтернеті

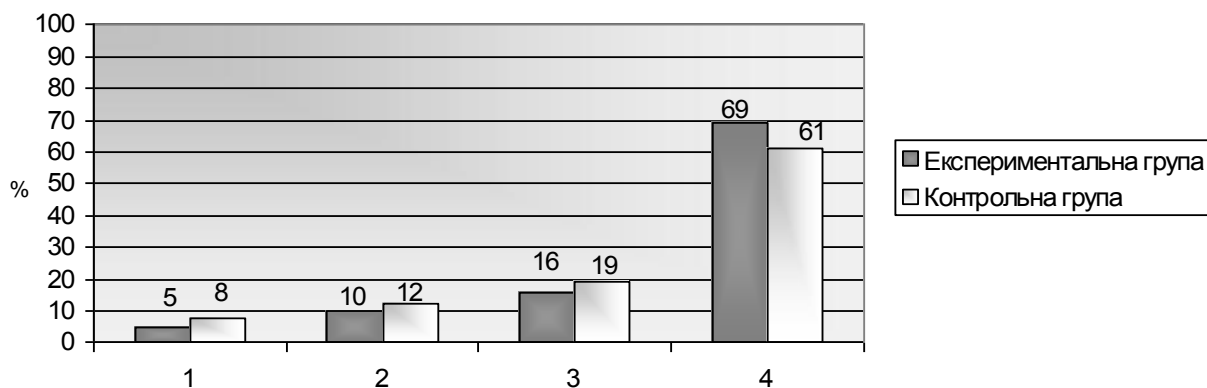


Рис. 5. Діаграма, що показує ставлення студентів до роботи в Інтернеті.

Шосте запитання стосувалося роботи із базами даних (будувати таблиці бази даних, відображувати результати роботи в базах даних, автоматизувати дії з базою даних).

Результати показали, що ці елементи є неважливими в роботі студентів експериментальних груп у 7 людей (7%) із 100 студентів, майже неважливо – 10 (10%), важливо – 26 (26%), необхідно – 57 (57%) студентів.

У контрольних групах ці показники становлять – 10%, 32%, 20% та 38% відповідно (рис.6).



Рис. 6. Діаграма, що показує ставлення студентів до роботи із базою даних.

Оскільки робота опитаних в майбутньому буде безпосередньо пов'язана із базами даних, то ми очікували отримати досить високі результати. Проте отримали наступне: в експериментальних групах за необхідність при роботі із базами даних було 57% студентів; 26% вважають за важливе використання бази даних; 10% – вважають що це майже неважливо, а 7% – неважливо. В контрольних групах ці показники становили: 38% – вважали за необхідне використання баз даних, 20% – були за важливість їх використання, але не необхідність, 32% – вважали, що використання баз даних є майже неважливе, а 10% – непотрібне.

Сьоме запитання стосувалося редагування зображень та роботи із цифровими записуючими пристроями.

Результати показали, що ці елементи є неважливими в роботі студентів експериментальних груп у 3 людей (3%) із 100 студентів, майже неважливо – 6 (6%), важливо – 24 (24%), необхідно – 67 (67%) студентів.

У контрольних групах ці показники становлять – 9%, 12%, 19% та 60% відповідно (рис.7).



Рис. 7. Діаграма, що показує ставлення студентів до роботи із цифровими пристроями.

Таким чином, в експериментальних групах 67% опитаних відповіли, що необхідно використовувати редактор зображень та цифрові записуючі пристрої; 24% відповіли – важливо; 6% – майже неважливо, а 3% – неважливо. В контрольній групі ці показники становили: 60% опитаних відповіли за необхідність використовувати редактор зображень та цифрові записуючі пристрої, 19% опитаних були за важливість використання, але не необхідно, 12% відповіли, що майже неважливе їх використання, а 9% відповіли, що не потрібно використовувати редактор зображень та цифрові записуючі пристрої в роботі.

Результати констатувального експерименту показали, що ІТ надають можливість особам самореалізуватися і самоідентифікуватися на більш високому інтелектуальному рівні. Зокрема при проведенні цього експерименту ми з'ясували, що експериментальні групи дещо краще в порівнянні із контрольними готові до майбутньої професійної діяльності (як видно із діаграм). Проте як з одними, так і іншими ще потрібно працювати над досягненням того рівня знань, умінь та навичок, які допоможуть їм самореалізуватися в майбутньому. Пошук оптимальних шляхів здійснення цієї роботи може бути здійснений у подальших наукових розвідках.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Данилова О. В., Манако В. В., Манако Д. В. Мультимедіа власноруч: текст, графіка, аудіо, анімація, відео. – К.: Вид. дім “Шкільний світ”: Вид. Галіцина Л., 2006. – С. 4.
2. Словник іншомовних слів. За редакцією члена-кореспондента АН УРСР О. С. Мельничука. Головна редакція Укр. рад. енциклопедії. – К., 1977. – С. 293.

УДК 371.134:78:7

К.О. Щедролосєва

СТРУКТУРНО-КОМПОНЕНТНИЙ АНАЛІЗ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ І ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

У статті проаналізовано сучасний стан 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.

The article analyses the contemporary state of formation of future music and artistic culture teachers' professional skills by means of studying the main criterion of professional training effectiveness which is the preparedness for future artistic pedagogical activity as a result.

У ХХІ столітті особливо важливою є підготовка високопрофесійних педагогічних та науково-педагогічних працівників, які відповідають інтеграційному критерію “**педагогічна майстерність + мистецтво комунікативності + нові технології**” (В. Кремень). Саме в сенсі відповідності цим критеріям має відбутися процес формування професійної майстерності майбутніх учителів музики і художньої культури.

Висвітленню проблеми становлення професіоналізму майбутнього вчителя присвячені роботи вітчизняних та зарубіжних авторів – Ю. Зеєра, Є. Климова, Н. Кузьміної, А. Маркової, В. Семиченко, В. Сластьоніна. Розв’язанню проблем формування професійної майстерності вчителя – А. Макаренко, В.Сухомлинський, І. Зязюн, Є. Барбіна, О. Пехота, О. Рудницька, С. Сисоєва, Н. Тарасевич, Г. Хазяїнов.

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.

Протягом 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 [1].

У результаті дослідно-експериментальної роботи ми дійшли висновку про доцільність формування професійної майстерності як комплексу властивостей особистості через виявлення структурних компонентів *готовності*, параметр якої у цілому збігається із структурою педагогічної майстерності (В. Семиченко).

У результаті наукового пошуку доведено, що ***сутність професійної майстерності майбутніх учителів музики і художньої культури*** доцільно розглядати як комплекс 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.

Підготовка студентів до оволодіння професійною майстерністю вимагає обґрунтування змісту структурних компонентів означеної готовності, їх критеріїв, показників та ознак. Виокремлюючи феномен готовності як показник ефективності формування професійної майстерності майбутніх учителів, ми спиралися на наукові дослідження вітчизняних учених (Л. Кондрашова, С. Ніколаєнко, В. Ягупов, О. Ярошенко), в яких це поняття характеризує властивості особистості або є інтегративним показником високого рівня педагогічної діяльності та майстерності.

При розробці структури готовності майбутніх учителів музики і художньої культури до формування професійної майстерності, нами враховано численні підходи психологів і педагогів до трактування “готовності”, як: особливого психічного стану, передумови здійснення будь-якої діяльності (М. Дьяченко, Л. Кандилович, О. Ковальов); установки (Д. Узнадзе); складного особистісного утворення (Ю.Гільбух); наявності здібностей (Б.Ананьєв, С.Рубінштейн); якості особистості (К.Платонов); синтезу властивостей особистості (В.Крутецький); певної характеристики потенційного стану, що дозволяє викладачеві “ввійти в професійне співтовариство і розвиватися в професійному відношенні” (Є. Огарєв); системи, що складається з мотиваційного, змістово-процесуального, виконавського компонентів (В. Васенко, О. Мороз).

Таким чином, готовність розглядається з позицій *функціонального підходу*, основу якого складають вивчення тих психологічних функцій, які забезпечують досягнення нових результатів діяльності (М. Левітов, Д. Узнадзе), та *особистісного підходу*, де психологічна готовність розглядається як стійка характеристика особистості у взаємозв'язку з діяльністю, як цілісний взаємопов'язаний комплекс, що включає мотиваційний, когнітивний, інтелектуальний та інші компоненти, а також уявлення про особливості професійної діяльності, досягнення успіху в ній, володіння засобами та прийомами її виконання (Ю. Гільбух, І. Д'яченко).

Теоретично осмислюючи функціональні та особистісні позиції психологів та педагогів щодо сутності дефініції “готовність” вважаємо, що *готовність майбутнього вчителя музики і художньої культури до формування професійної майстерності* – це особливе багатоструктурне, інтегральне утворення особистості як складної системи, сутність якої становить взаємодія, взаємозумовленість і взаємозалежність *мотиваційно-цільового*,

змістово-процесуального, інтеграційно-рефлексивного компонентів з їх інтегральними критеріями і показниками.

Конкретизуємо зміст кожного структурного компонента готовності до формування професійної майстерності.

Відповідно до загальноновизнаних наукових підходів Н. Кузьміної, В. Сластьоніна, А. Щербакова мотиваційний компонент є стрижневим у структурі готовності. Відтак інтегральним критерієм мотиваційно-цільового компонента виступає професійно-педагогічна (гуманістична) спрямованість – особистісне прагнення фахівця застосовувати свої знання, вміння, досвід у майбутній професійній сфері на гуманістичних засадах; змістово-процесуального – професійно-педагогічна компетентність, інтеграційно-рефлексивного – художньо-педагогічні здібності (табл. 1).

Осмислення досліджуваної проблеми в логіці системи професійної підготовки дає підстави виділити у її дослідженні певні етапи становлення, а саме: діагностування теоретичних і практичних компонентів та рівнів готовності, що сприяють формуванню професійної майстерності як комплексу властивостей особистості на високому рівні самоорганізації професійної художньо-педагогічної діяльності.

Окреслюючи план реалізації дослідження, ми умовно розділили його на декілька взаємозалежних етапів з низкою певних завдань, методів, прийомів.

Метою первинного “зрізу” стала перевірка, передусім, **мотиваційно-цільового компонента** готовності до формування професійної майстерності через визначення рівнів гуманістичної спрямованості майбутніх учителів як однієї з провідних складових педагогічної майстерності, що включає ідеали, інтереси, ціннісні орієнтації, активну педагогічну позицію і виражає “спрямованість на особистість іншої людини, утвердження словом і працею найвищих духовних цінностей, моральних норм поведінки і стосунків. Це вияв професійної ідеології вчителя, його ціннісного ставлення до педагогічної дійсності, її мети, змісту, засобів, суб’єктів” [2: 30–31].

Таблиця 1.

Структурні компоненти готовності майбутнього вчителя музики і художньої культури до формування професійної майстерності

Компоненти готовності		
мотиваційно-цільовий	змістово-процесуальний	інтеграційно-рефлексивний
Інтегральні критерії з показниками		
↓	↓	↓
гуманістична спрямованість, показниками якої є: – потреби; інтереси; – мотиви; – переконання; – ціннісні орієнтації; – педагогічна позиція (див. табл. 2)	професійно-педагогічна компетентність, показниками якої є: – системність в оволодінні професійно-педагогічними знаннями і вміннями; – особистісна забарвленість набутих знань та їх постійне оновлення (див. табл. 3)	художньо-педагогічні здібності, показниками яких є: – педагогічна спостережливість; – почуттєво-емоційне пізнання світу; – чуйне, уважливе, тактовне ставлення до людини та інші (бінарно-структурну схему здібностей див. табл.4)

На етапі професійної підготовки виявлення гуманістичної спрямованості студентів неможливо здійснити без відповідного аналізу їх духовних потреб. Поняття “потреба” у психологічній літературі розглядається як відбиття запитів організму і особистості в предметах, від яких життєдіяльно залежить індивід. У більш глибокому розумінні психологію потреб людини розглядають як явище, що властиве індивідуальному буттю, як форму цього буття, його активність, детермінацію та регуляцію.

Ієрархія людських потреб (за А. Маслоу) включає сім класів: від потреб фізіологічних (органічних), до потреб пізнавальних, естетичних, самоактуалізації. Важливим для розуміння гуманістичної спрямованості є те, що вона ґрунтується на вищих потребах особистості і виявляється з врахуванням людського фактору та уваги до суб'єкта навчання. Саме ці потреби пов'язані із намаганням майбутнього вчителя досягнути сенс життя, розширити життєвий досвід, що, в свою чергу, при наявності відповідних мотивів сприяє самопізнанню та самоактуалізації особистості. Таким чином, потреби у самопізнанні та самоактуалізації становлять складові гуманістичної спрямованості.

У процесі професійної підготовки вищі потреби особистості знаходять свій предмет діяльності, за рахунок чого відбувається формування структури професійних мотивів та їх усвідомлення (В. Шадриков). Проаналізований сучасний стан професійної підготовки майбутніх учителів музики і художньої культури свідчить про її спрямування в основному на навчально-пізнавальну діяльність: її мотивацію, способи набуття і контролю знань, умінь, навичок. Освоєння ж майбутньої професійної художньо-педагогічної діяльності через рольові ігри, тренінги, мікрореконструкції тощо залишається поза увагою. Виникає протиріччя між метою навчання і результатами професійної підготовки, подолати яке, на нашу думку, можливо шляхом посилення практичного компоненту підготовки зі врахуванням усвідомлення особистісного змісту майбутньої художньо-педагогічної діяльності, що призведе до потреби пізнання і роботи над собою, а також потреби у діяльності, що ґрунтується на певній системі моральних цінностей діяти в ім'я та на благо інших, що принесе майбутньому вчителю моральне задоволення.

Для розуміння психологічного механізму формування гуманістичної спрямованості врахована думка Ю. Гіппенрейтор про значення емоцій у формуванні нових мотивів. Йдеться про те, що нові потреби, мотиви виникають не внаслідок засвоєння знань, вмінь та засобів дій, а внаслідок переживання чи проживання як процесу, що відбувається у реальному житті людини, є емоційно насиченим, часто суб'єктивно творчим [3: 284].

Необхідними компонентами гуманістичної спрямованості є: *інтереси* до майбутньої професійно-педагогічної діяльності, центральним з яких є інтерес до людей; *переконання* – певні положення, судження, думки, знання про розвиток особистості і функції мистецтва, що пропущені через почуття та в істинності яких майбутній учитель не сумнівається і намагається керуватися ними у житті.

Таким чином, на підставі теоретичного обґрунтування нами складена таблиця виміру мотиваційно-цільового компоненту готовності до формування професійної майстерності через інтегральний критерій – гуманістичну спрямованість з показниками та ознаками їх прояву (табл. 2).

Оскільки мотиваційно-цільовий компонент готовності до формування професійної майстерності виконує регулятивну функцію, ми розглядаємо його, як стрижневий (провідний) у взаємопов'язаному і взаємозалежному комплексі складових компонентів готовності майбутнього вчителя до формування професійної майстерності.

У структурі готовності вагоме і чільне місце належить **змістово-процесуальному компоненту** як показнику наявного рівня теоретичних знань та практичних умінь і навичок, необхідних і достатніх для прояву професійної майстерності. Інтегративним критерієм означеного компонента готовності є професійно-педагогічна компетентність з її складовими та показниками (табл. 3).

Інтеграційно-рефлексивний компонент готовності до формування професійної майстерності представлений у дослідженні інтегральним критерієм особистісних якостей та художньо-педагогічних здібностей, що зумовлюють потенційну здатність досягати високого рівня її оволодіння та відображає процесуальну готовність майбутнього вчителя здійснювати професійно-педагогічну діяльність на гуманістичній основі.

Характеристика мотиваційно-цільового компоненту готовності

Показники критерію	Ознаки прояву	Діагностуючі методики
Стійкий інтерес до обраної професії вчителя музики і художньої культури. Позитивно-гуманістичне ставлення до майбутньої художньо-педагогічної діяльності.	Свідоме бажання працювати вчителем. Переконаність у педагогічно-гуманістичному універсалізмі сфери художньої культури.	Анкета “Готовність до формування професійної майстерності вчителя”, “Структура інтересів” (Є. Климов, В. Хеннінг); “Стили життя”(Ч. Матусевич) (структура цінностей).
Усвідомлення пріоритетності гуманістичних духовних потреб.	Тенденція до рівноправного співробітництва з учнями у режимі діалогових стосунків.	Тест “Учитель і учні” (В. Семиченко); “Індивідуальний підхід до учня” (А. Чернявська).
Наявність гуманістичних особистісних якостей.	Доброзичливість, людяність, щирість, емпатія, толерантність, терпимість, чесність.	“Потреби в досягненні” (Ю. Орлов); “Діагностика рівня емпатії” (І. Юсупов).
Усвідомлення власної самоцінності.	Постійне самовдосконалення.	Тест “Готовність до саморозвитку” (В. Павлова); “Самоактуалізаційний тест” – САТ (Л. Гозман).
Упевненість у собі як учителів.	Піклування про власний позитивно-емоційний стан.	“Тривожність студентів” (Ж. Тейлор); “Самооцінка загальної емоційності” (Є. Ільїн).
	Прагнення до дружніх контактів, відкритість у спілкуванні.	“Потреби в спілкуванні” (Ю. Орлов).
	Підвищення рівня художньо-естетичних потреб.	“Вимірювання художньо-естетичних потреб” (В. Аванесов).

Саме в педагогічній професії розведення “індивідуальних” та “професійних” рис особистості неможливо, тому що в педагогічній діяльності особистісні і професійні особливості можуть виявитися набагато важливішими з точки зору досягнення поставленої мети, аніж абстрактні знання педагогічної теорії чи досвіду інших вчителів (А. Макаренко, В. Сухомлинський).

Ми враховували положення про те, що професійні здібності – це певні сполучення психічних властивостей і процесів, сприятливих для майбутньої професії, це – сукупність досить стійких індивідуально-психологічних якостей особистості людини, котрі змінюються під впливом виховання. Компенсування одних властивостей особистості іншими визначає успішність навчання у певній трудовій діяльності, виконання її та удосконалення в ній (К. Платонов). Є загальні здібності і більш часткові, специфічні саме для певної професії. Тільки розуміючи психолого-педагогічні вимоги, котрі певна професійна діяльність пред’являє до майбутнього фахівця, можна оцінити його професійні здібності.

На основі проведеного аналізу, ми зосередили свою увагу на особливостях професійної – художньо-педагогічної діяльності майбутніх учителів музики і художньої культури як складового компонента людської діяльності взагалі.

Характеристика змістово-процесуального компоненту готовності

Складові	Показники	Ознаки прояву	Оцінювання
Психолого-педагогічна компетентність	Система знань і вмінь з психолого-педагогічних дисциплін.	Володіння і практичне втілення теоретичних положень на практиці; обізнаність з нормативно-правовою базою.	За підсумками екзаменаційної сесії з дисциплін психолого-педагогічного циклу; знання нормативно-правової бази; оцінка за проходження педагогічної практики; тестові завдання кредитно-модульної системи.
Фахова (музична) компетентність	Система знань і вмінь в галузі музичного мистецтва і методики його викладання; досвід музично-виконавської діяльності.	Значний музично-виконавський досвід; вміння застосовувати його для вирішення психолого-педагогічних завдань.	За результатами академічних концертів (оцінка комісії); екзаменаційні і залікові оцінки з предметів музичного циклу та методики музичного виховання.
Культурологічна компетентність	Комплекс культурологічних знань і розуміння множинності мовних контекстів та функцій художньої культури, знання та вміння з методики викладання художньої культури.	Інтерпретування творів художньої культури; знання функціональних особливостей мистецтв та вміння їх практично реалізувати.	За результатами екзаменаційної сесії з циклу культурологічних дисциплін, методики викладання художньої культури; тестові завдання кредитно-модульної системи.

Важливими для нашого дослідження є філософські, культурологічні та психолого-педагогічні положення взаємовпливу і взаємообумовленості людської діяльності, її різновидів та вимог до особистості, що зумовлена специфікою діяльності.

Розглядаючи теорію людської діяльності з філософської точки зору, М. Каган наголошує на її цілісності з п'ятьма "першоелементами": "практичне та ідеальне перетворення дійсності задля задоволення постійно зростаючих потреб людини; пізнання дійсності, без якого неможливо її ефективне перетворення; вироблення системи цінностей для орієнтації всієї практичної і творчої діяльності людей; організація спілкування; художньо-образне освоєння дійсності, яке розширює сферу спілкування людей, розповсюджує знання й цінності, служить могутнім засобом формування духовного світу людини". Виходячи з цього, філософ визначив структуру особистості, яка зумовлюється наявністю "п'яти основних потенціалів її діяльності", а саме: що і як особистість *творить* в світі, що і як вона *знає* про світ, що і як *цінує* в світі, з ким і як вона *спілкується*, як *здійснюється* її "життя в мистецтві", яке доповнює і розширює досвід її реального буття" [4:

162–163]. Таким чином, М. Каган розглядає художню діяльність як деяку особливу сферу людської активності, поряд з матеріальною та інтелектуальною.

З культурологічних позицій аналізує людську діяльність А. Фліер, вважаючи, що вона “за мотивацією, технологіям і очікуваним результатам обов’язково культурна, тому що утворює пряму чи опосередковану взаємодію з соціальним оточенням, обов’язково аксіологічно зафарбований акт, що має ціннісне вимірювання та символічне значення здатним бути “прочитаним як текст”, переданий однією людиною іншим людям” [5: 12]. Розмежування сутності діяльності, на його думку, умовні і залежать від наукових цілей та вихідних концептуальних установок дослідження.

Розглядаючи людську діяльність в контексті художньої, В. Лозовий і Л. Анучина вважають, що особливістю художньої є те, що в ній зафіксовано всі види людської життєдіяльності, а саме: *перетворювальна*, яка входить сюди завдяки створенню художніх творів; *комунікативна*, яка реалізує себе в процесі споживання художніх цінностей; *ціннісно-орієнтовна*, що проявляється, як оцінка творів мистецтва, методів, стилів, напрямів художнього розвитку; нарешті, *пізнавальна діяльність*, як усвідомлення цінностей через вивчення художніх творів. Унаслідок цього художня діяльність дає змогу відтворити людське життя в цілісності [6: 15].

Виходячи з означених підходів та спираючись на них, ми розглядаємо художньо-педагогічну діяльність, як: *пізнавальну* (при якій добувається, систематизується і зберігається нова інформація про світ та саму людину), *комунікативну* (в ході якої утворюються мови та інші засоби трансляції інформації, а також здійснюється сама трансляція як інформаційний обмін), *організаційно-регулятивну* (пов’язану з організацією спільної діяльності та колективної творчості людей), *інтелектуально-рефлексивну* (при якій люди осмислюють своє буття, розширюють свій світогляд), *художньо-образну* (у ході якої видимий чи уявний світ відбивається у чуттєвих образах словесного, живописного, музичного, хореографічного, мімичного, карнавального або інших ігрових ознак).

Тому професійно-педагогічна діяльність майбутніх учителів музики і художньої культури вимагає від студентів сукупності загально-педагогічних і спеціально-художніх здібностей при домінуванні музичних. Б. Теплов, вивчаючи структуру музичних здібностей, органічно пов’язує їх із загальним розвитком особистості і вперше вводить поняття про *музикальність* як систематичне вираження музичної обдарованості [7: 53-62]. Основними її компонентами є: емоційно-естетичне відношення до дійсності, художньо-образне мислення, система різнобарвних музично-слухових уявлень, включаючи різні якісні властивості музичного слуху, ладово-ритмічне чуття, асоціативність.

Нагромадження музично-слухових уявлень відбувається на базі музичного досвіду; тільки людина з добре розвиненими музичними здібностями у єдності із звуковисотними, ладовими, гармонійними, тембровими, динамічними компонентами, з почуттям ритму, музичною пам’яттю, уявою й емоційною чутливістю може розвивати їх у себе та в інших. Поряд з цим, сучасний вчитель музики і художньої культури має знати про досягнення суміжних наук – фізіології, психології, дидактики, музичної естетики і враховувати їх у своїй практичній діяльності.

Таким чином, майбутній вчитель музики і художньої культури має володіти цілим комплексом різнобічних взаємопов’язаних (бінарних) художньо-музичних і психолого-педагогічних здібностей. Схематично це можна представити так (табл.4).

Для діагностики художньо-педагогічних здібностей майбутніх учителів були застосовані “Методика визначення сформованості загальних творчих здібностей” М. Лазарева, адаптована до мети і завдань нашого дослідження; тест “Який Ваш творчий потенціал?”, модифікований до проблеми дослідження художньо-педагогічних здібностей і потенціалу, а також творчо-евристичні завдання.

Бінарно-структурна схема художньо-педагогічних здібностей майбутнього вчителя музики і художньої культур

Художньо-педагогічні здібності	
Художні	Педагогічні
<p>Генеральна здібність, що об'єднує всі провідні – <i>почуттєво-емоційне пізнання світу і себе в ньому.</i></p> <p>Художня комунікативність – художньо-естетична потреба спілкування з мистецтвом, що виступає в ролі художньої мови між результатом духовної діяльності митця і адресатом; створює ефект спілкування між людьми.</p> <p>Перцептивні – спостережливість, вразливість, сприйнятливність, напруженість уваги і розвинене сприйняття в естетичному переломленні уявлень людини про красу, гармонію, довершеність.</p> <p>Експресивні – це здібності до зовнішнього прояву своїх почуттів і думок, що сприяють порозумінню з дітьми, сюди ж відносяться й елементи артистичних здібностей: вміння відчувати партнера, поділяти його точку зору.</p> <p>Музичні – емоційно-естетичне відношення до дійсності, художньо-образне мислення, система різнобічних музично-слухових уявлень, включаючи різні якісні властивості музичного слуху, ладове і ритмічне чуття, асоціативність.</p> <p>Сугестивність – здатність викликати художні емоції, активно впливати на уяву, емоційно-почуттєву сферу, підсвідомість людини засобами тематичних, образних, звукових, ритмічних асоціацій.</p> <p>Рефлексивні – емоційна чутливість, професійна інтуїція, здібності до самонавіювання.</p>	<p>Генеральна здібність, що об'єднує всі провідні – <i>чутливість до людини.</i></p> <p>Комунікативність – потреба у спілкуванні, легкість вступу у контакт, здатність викликати позитивні емоції і мати задоволення від спілкування.</p> <p>Перцептивні – професійна проникливість, пильність, інтуїція, здатність сприймати й розуміти іншу людину.</p> <p>Креативність – здібність породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем, нестандартно розв'язувати проблемні ситуації, знаходити оригінальні вирішення проблем, що виникають.</p> <p>Емоційна стабільність – здатність володіти собою у різних ситуаціях.</p> <p>Динамізм особистості – здатність адекватно впливати на інших.</p> <p>Рефлексивні – цілеспрямованість, високі самоорганізація і самоконтроль, розвинена самокритичність, оперативна корекція поведінки.</p>

Отже, у результаті проведеного дослідження теоретично обґрунтовано структурні компоненти готовності майбутнього вчителя музики і художньої культури до формування професійної майстерності як комплексу властивостей особистості на високому рівні самоорганізації професійної художньо-педагогічної діяльності. Водночас дана проблема потребує подальшого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Щедролошева К.О. Сучасний стан формування професійної майстерності вчителя музики і художньої культури // Педагогічні науки: Зб. наук. пр. – Вип. 45. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2007. – С. 396 – 403.
2. Педагогічна майстерність: Підручник /Л.А.Зязюна, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін.: За ред. І.А.Зязюна. – 2-ге вид., допов. і переробл. – К.: Вища шк., 2004. – 422 с.
3. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию: Курс лекций. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1988. – 320 с.
4. Каган М.С. Эстетическое воспитание // Эстетическая культура и эстетическое воспитание. – М.: Просвещение, 1983. – С. 62–164.
5. Флиер А.А. Антропология культуры // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2004. – № 2 (6). – С.5–26.
6. 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.
7. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей // Избранные труды в 2-х т. – М.: Педагогика, 1985. – Т.1. – С.42 –222.

ВИЗНАЧЕННЯ ФУНКЦІЙ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

У статті визначено функціональні особливості культури особистісної взаємодії як основи для її розвитку.

The article defines the functional special features of personal interaction culture as the ground for its development.

Оновлення змісту освіти в Україні відбувається під впливом процесів гуманізації, інтеграції, технологізації, що притаманні європейському освітньому простору. Однією з провідних ідей цього процесу стає підвищення професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя, педагога, важливою складовою якої є культура особистісної взаємодії.

Слід зазначити, що термін “особистісна взаємодія” – категорія культури педагогічної взаємодії дотепер не одержала методологічного, теоретичного й емпіричного обґрунтування.

У той же час, особистісно орієнтована практика виховної взаємодії, яка розвивається, показала, що ефективність виховної взаємодії обумовлена наявністю чи відсутністю комплексу особистісних констант педагога: професійні якості, педагогічні здібності, педагогічне мислення, педагогічна діяльність і т. ін.

Підґрунтям для розробки зазначеної категорії стали для нас досить розроблені у науці категорії педагогічної культури, професійно-педагогічної культури, професійно-психологічної культури вчителів.

Поняття педагогічна культура, професійно-педагогічна культура розглядаються через аналіз особливостей педагогічної діяльності, вивчення педагогічних здібностей, педагогічної майстерності вчителя. (А.В.Барабанчиків, Е.В.Бондаревська, Н.В.Кузьміна, Н.Н.Тарасевич, В.М.Гринева, С.В.Кульневич, Н.Б. Крилова та ін.).

Важливим системно-структурним компонентом професійно-педагогічної культури є культура особистісної взаємодії яка мотивує педагога на гуманно сприятливі, особистісно розвиваючі стосунки з дітьми.

Метою статті є визначення функціональних особливостей культури особистісної взаємодії як основи для її розвитку.

За своєю природою культура особистісної взаємодії педагога є психологічним утворенням. Підставою до активності людини є діяльність – динамічна система взаємодії людини з навколишнім світом. У процесі цієї взаємодії відбувається виникнення психічного образу і його втілення в об’єкті, а також реалізація суб’єктом своїх відносин з навколишньою реальністю. Будь-який акт діяльності є формою прояву активності суб’єкта, а це означає, що така діяльність має спонукальні причини і спрямована на досягнення визначених результатів.

Як указує К.А. Абульханова-Славська, “Особистість як суб’єкт моделює діяльність, спілкування і поведження, установлюючи співвідношення необхідного і бажаного, необхідного і достатнього, “забезпечує” діяльність (здібностями, уміннями і т.д.), визначає її контур, структурує міжособистісний простір по прийнятим нею координатам, критеріям, параметрам. Вона встановлює міру своєї активності, рівень складності, ступінь напруженості при необхідній діяльності, домагається пролонгованості поведження, визначає цінність учинків у певній системі, моделі, що залежить від певного контексту, простору” [1: 117]. При цьому важливо підкреслити, що особистість як суб’єкт структурує міжособистісний простір за прийнятими нею координатам, критеріями, параметрами.

Розвиток професійно-психологічної культури, як визначає Н.І.Лифинцева, припускає відкриття і розширення культурних змістів професійно-педагогічної діяльності в процесі спілкування, спільної діяльності, “співбуття” студента і викладача, розвиток емоційно-ціннісних відносин у професійному співтоваристві [2].

Розвинена професійно-психологічна культура виявляє себе через спосіб “звертання” до людини, розуміння її внутрішнього “діалогу”, включення й участь в ньому, що вимагає певних схем мислення, навичок звертання до “чужої душі”, психологічної культури [2: 12].

Виходячи з цього, можна стверджувати, що культура особистісної взаємодії педагога припускає наявність певного рівня професійно-психологічної культури між якими існує взаємозв'язок: культура особистісної взаємодії впливає на професійно-психологічну культуру і, з іншого боку, розвинута професійно-психологічна культура обов'язково має як важливий елемент високий рівень культури особистісної взаємодії.

За своїм спрямуванням культура особистісної взаємодії є акме-орієнтованим утворенням, і про неї можна говорити як про складову акмеологічної культури особистості.

Розглядаючи культуру особистісної взаємодії педагога з вищевикладених позицій, ми можемо говорити, що культура особистісної взаємодії розвивається в другодомінантному процесі, в якій відбивається цінність “іншого обличчя” (О.О.Ухтомский) установка на його прийняття, увагу до нього, співробітництво з ним. Це обумовлює постійний саморозвиток у процесі педагогічної діяльності.

Систематизуючи дослідження в області культури особистості, учені [4] виділяють такі основні функції культури людини, що, на наш погляд, можуть бути використані як основа при визначенні функцій культури особистісної взаємодії

1. *Репродуктивно-трансляційна* – збереження і передача нового в поглядах, традиціях, теоріях, методах, способах діяльності, цінностях, а також досягнення певного особистісного культурного рівня, що створило б наступність поколінь і підготувало умови для прогресу людства.

2. *Конструктивно-адаптаційна* – забезпечення соціальної адаптації, ефективної взаємодії, взаєморозуміння людей, забезпечення ефективності зовнішньої і внутрішньої діяльності людини, спрямованої на розв'язання проблем, на основі наявного життєвого досвіду, освіченості, розвитку психічних процесів і якостей.

3. *Регулятивно-корегувальна* – забезпечення ефективності процесів саморегуляції, самоорганізації, самоконтролю.

4. *Розвивальна* – активізація процесів самоосвіти, самовдосконалення, самореалізації, саморозвитку.

5. *Проектувально-орієнтована* – орієнтування, планування в процесах життєвого самовизначення, свідоме проектування, “побудова” людиною свого життя, долі, дозвіл виникаючих у житті криз.

6. *Гармонізувально-профілактична* – гармонізація внутрішнього світу людини, створення цілісної несуперечливої “Я-концепції”, стану внутрішнього благополуччя, забезпечення повноцінного життя людини, підвищення якості життя, ступеня задоволеності.

7. *Продуктивно-створювальна* – забезпечення прогресу, відновлення індивідуального і суспільного людського буття у всіх сферах життя.

Спираючись на дані функції і взаємозв'язок між професійно-психологічною культурою та культурою особистісної взаємодії, ми вважаємо можливим визначити своєрідність їх існування в культурі особистісної взаємодії.

Репродуктивно-трансляційна функція в культурі особистісної взаємодії дозволяє через рефлексію проаналізувати досвід взаємодії в просторі особистого життя, виявити його ціннісно-сміслові аспекти, погодити особливості задатків, темпераменту, характеру з якістю, результативністю взаємодії.

У рамках конструктивно-адаптаційної функції культура особистісної взаємодії забезпечує розуміння людини людиною через сприйняття і прийняття іншого як даності, як індивідуальності, що “розкривається в самобутнім авторському “прочитанні” соціальних норм життя, у виробленні власного, суто індивідуального (унікального і неповторного) способу життя, свого світогляду” [3: 340].

Регулятивно-корегувальна функція культури особистісної взаємодії припускає створення моделей взаємодії на основі сприйняття, розуміння іншого.

Розвивальна функція забезпечує процес саморозвитку, самовдосконалення як необхідний компонент успішності взаємодії.

Проектувально-орієнтована функція культури особистісної взаємодії спрямована на усвідомлення смисложиттєвої цінності особистісної взаємодії, що, в свою чергу, стимулює мотиваційно-ціннісний аспект розвитку педагога.

Гармонізувально-профілактична функція пов'язана з акме-розвитком. Педагог відноситься до педагогічної діяльності, до взаємодії зі зростаючою дитиною як смисложиттєвої цінності. Значення наповненість професійної педагогічної діяльності дає можливість педагогу відчувати повноту життя, самореалізуватися в ньому.

Продуктивно-створювальна функція культури особистісної взаємодії – це творча діяльність, у якій відбивається індивідуальність педагога як “авторство власного життя” (В.І.Слободчиков).

З позицій системно-структурного підходу культуру особистісної взаємодії можна представити як таку, що містить компоненти ціннісно-смыслових орієнтирів педагогічної діяльності. У той же час культура особистісної взаємодії – утворення, що відноситься до індивідуальності, особистості, яка реалізується у творчій діяльності. Якщо цінність дитини, цінність “Я” виступають як основа суб'єкт-суб'єктних відносин, то цінність взаємодії є функцією змісту педагогічної діяльності. Ціннісно-смыслове сприйняття соціокультурного простору освіти стосовно культури особистісної взаємодії являє собою метасистему: за допомогою осмислення, переосмислення особистісних змістів освіти (особистий досвід, аналіз існуючої ситуації, соціокультурних реалій) вона забезпечує розвиток мотиваційної сфери особистості педагога як професіонала. Акме-орієнтований процес є вищим рівнем мотивації саморозвитку, самореалізації, що знаходить своє втілення в індивідуально-творчій діяльності педагога.

Таким чином, можна стверджувати, що культура особистісної взаємодії розкривається як система основних функцій, цінностей, змістів, мотиваційно аргументованої діяльності, сформованість якої є умовою і передумовою творчого саморозвитку, самореалізації педагога в соціокультурному освітньому просторі.

Культура особистісної взаємодії обумовлює становлення педагога як індивідуальності, через розвиток потребно-мотиваційної, емоційно-когнітивної, духовно-ціннісної сфери особистості; дозволяє осмислити процес особистісної взаємодії як смисложиттєву цінність, створювати умови для особистісного росту; самоздійснення як свого, так і зростаючої людини.

Культура особистісної взаємодії реалізується у двох напрямках: зовнішньому – через різні форми, методи взаємодії з учнями і внутрішньому – через саморозвиток позиції відносин до світу, самого себе, діяльності. Отже, культура особистісної взаємодії знаходиться під впливом, принаймні, трьох факторів: особистісних особливостей людини, смисложиттєвих орієнтирів професійної діяльності й особистісних особливостей учнів. Вони потребують подальшого наукового дослідження.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абульханова-Славская К.А. Активность и сознание личности как субъекта деятельности // Психология личности в социалистическом обществе: Активность и развитие личности. – М.: Наука. 1989. – С. 110-134.
2. Лифинцева Н.И. Формирование профессионально-психологической культуры учителя Автореф. дис. ... докт. пед. наук. – М., 2001.
3. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
4. Формирования психологической культуры личности в системе дополнительного образования детей //Под ред. А.В. Егоровой, И.М. Каманова, М.В. Поповой. – М.: – 1996. – 254 с.

Розділ 5

Соціальна педагогіка

ПРАВОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ЯК ФАКТОР ПРАВОВОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті уточнено роль соціального педагога у сприянні правовій соціалізації учнівської молоді, доведено виключне значення його правової компетентності як особистісно-професійної якості.

The article specifies the role of the counselor in promotion of young people's legal socialization and proves the exclusive significance of their legal competence as a personal professional feature.

Проблема правової соціалізації особистості безпосередньо пов'язана з посиленням гуманітарного ядра освіти, як інституту соціалізації, та випереджувальним розвитком у педагогів правової компетентності – запоруки “задіяності” цього ядра у практику правового виховання учнівської молоді. Відтак видається правомірним наукове осмислення вищеокреслених аспектів у взаємозв'язку, взаємозалежності і взаємообумовленості.

Мета статті полягає в уточненні ролі соціального педагога у сприянні правовій соціалізації учнівської молоді, доведенні виключного значення, що набуває у цьому зв'язку така його особистісно-професійна якість як правова компетентність.

Для сучасних наукових уявлень про феномен “соціалізація” властиве визнання, що йдеться про найсуттєвий процес, через який здійснюється взаємодія між особистістю і суспільством (Безпалько О., Голованова Н., Капська А., Кравченко Т., Лавриченко Н., Мудрик А.).

Нам видається, що проблему соціалізації доцільно розглядати з позиції вміння особистості організувати свої взаємини з суспільством, оскільки соціологізаторство в педагогічній науці має провідною ідею вироблення “стратегії зустрічного руху”. Осмислення суто педагогічного формату феномена “соціалізація” передбачає досить конкретні параметри. Науковці (Зверева І., Міщик Л.) стверджують, що ними виступають наступні: цілеполагання; осмислення як педагогічного явища передбачає необхідність його розгляду в контексті сучасних пошуків у галузі нового змісту освіти; розуміння того, що педагогічний сенс соціалізації визначається окресленням саме продуктивних способів привласнення особистістю соціального досвіду; визнання за доцільне компетентнісний “зріз” соціалізації, тобто як своєрідного “сухого залишку” якісної освіти, її результати.

Виходячи із психолого-педагогічної сутності феномена “соціалізація”, деякі дослідники (наприклад, Красовицький М.) прогнозують, що дедалі термін “формування” буде вживатися менше, натомість частіше дослідницький інтерес становитиме саме категорія “соціалізація”.

Доведено, що позитивно зорієнтована соціалізація максимально сприяє не лише соціальному розвитку особистості, а й її самовдосконаленню й самореалізації [3: 3]. Оскільки соціалізацію можна розглядати, образно кажучи, у вигляді процесу сходження “від індивідуального до соціального”, а сучасна освітня галузь характеризується тенденціями поглиблення соціальних аспектів цієї галузі, то цілком зрозумілим є підвищений і науковий, і суто практичний інтерес як до стихійної соціалізації учнівської молоді, так і відносно спрямованої та соціально контрольованої. З огляду на виключне значення соціалізації – водночас і процесу, і результату розвитку, і самозмін особистості під час набуття соціального досвіду – активізується увага до соціального середовища; останнє, як уважає Безпалько О., є сукупністю соціальних умов виховання.

У зв'язку із зазначеним, науковці виокремлюють певні позиції щодо співвідношення ключового для соціалізації поняття – виховання. Так, найбільш рельєфними є такі: соціалізація “поглинає” виховання, тобто визнається, що виховання лише на певному етапі

становлення людини є доцільним; соціалізація і виховання, як поняття, співіснують “паралельно”, оскільки кожен із цих процесів виконує властиві саме йому функції у розвитку особистості; у соціальному розвитку особистості процеси соціалізації та виховання чередують своє значення у різні вікові періоди; соціалізація “починає” процес виховання, додаючи останньому свої здобутки; соціалізація є процесом відносно цілеспрямованим, подекуди стихійним, а у системі соціально-організованого впливу доповнюються вихованням – виключно цілеспрямованим процесом [1: 5-6].

Намагаючись уточнити суто педагогічний сенс поняття “соціалізація”, дослідники звертаються до найпершого його визначення американським соціологом Гиддингсом Ф. у роботі “Теорія соціалізації”, що була видана у 1887 році. Йдеться про “розвиток соціальної природи і характеру індивіда”. Сучасні дослідники (зокрема Голованова Н.) небезпідставно вважають освітнє середовище провідним фактором соціалізації учнівської молоді. Існує думка (Проценко М.), що саме гуманізація освітнього середовища найбільш результативно впливає на розвиток креативного, творчого потенціалу учасників педагогічного процесу, оскільки за цієї умови виявляється творча індивідуальність особистості; останнє є однією з форм її самореалізації.

Вивчення й узагальнення наукового фонду з проблеми соціалізації дає підстави вважати остаточно встановленим той факт, що існує багато напрямків соціалізації особистості, які через різні канали дозволяють їй розвиватися. Йдеться про соціалізацію естетичну, культурну, екологічну тощо. Існує така точка зору (Краснокутська С.), згідно якої важливою якісною характеристикою соціалізації учнівської молоді є соціальна компетентність – сукупність конкретних якостей, здібностей, знань, умінь та навичок, що забезпечують інтеграцію людини в суспільство через виконання різних соціальних ролей. Відмічається, що провідними з-поміж різномаяття соціальних ролей варто вважати такі з них, як роль сім’янина, професіонала, громадянина.

У контексті вищезазначеного актуалізується правова соціалізація учнівської молоді – одна з найважливіших частин загальної соціалізації. Це обумовлено виключним значенням правового аспекту життєдіяльності особистості, вагомістю орієнтації у правових нормах, законах, спроможністю захищати свої права та законні інтереси, виступати суб’єктом права.

Зауважимо, що саме поняття “правова соціалізація” відноситься до числа ще не остаточно визначених не лише у педагогічній, а й у правознавчій науці. З-поміж наявних наукових пошуків у цьому плані вигідно вирізняється фундаментальністю дослідження Томазової О., зокрема тим, що в ньому міститься визначення ключового для проведення дослідження поняття – “правова соціалізація” [6: 170]. Йдеться про процес правового розвитку особистості, в результаті якого відбувається активне засвоєння нею соціальних і правових цінностей, на основі яких формується усвідомлена система соціально-правових і психологічних установок, що й визначають її поведінку в даному соціальному і правовому просторі. Структурно й динамічно правова соціалізація особистості обумовлена суспільним розвитком; йдеться про взаєморозвиток і взаємовплив правової культури суспільства й особистісних особливостей. На значному дослідницькому матеріалі встановлено, що змістовий аспект правової соціалізації особистості включає: інформаційне середовище, правозастосування, правові знання, правове виховання. Саме це врешті-решт й визначає поведінку особистості у правовій сфері, ступінь та рівень її участі у правовому житті суспільства, значення і характер ціннісно-правових орієнтацій, їх мобільність та динамізм. Отже, правова соціалізація об’єктивно відображає історичний шлях певної держави, специфіку соціальних взаємовідносин, характеристику ідеалів і цінностей, обумовлених станом у певний період правової культури суспільства [6: 173-174]. Можна погодитись з твердженням: саме правова соціалізація найбільш є рядоположним із феноменом “правова держава”. Дійсно, основним суб’єктом правової держави виступає особистість, а наявність високого рівня її правової культури “додає” якісної характеристики процесу набуття державою ознак правовою.

Правова соціалізація, на думку деяких науковців (Краснокутська С., Томазова О.), відбувається здебільшого стихійно в сучасній учнівській молоді, а державними інституціями недостатньо ефективно здійснюється управління процесом, що має здійснюватися з метою запобігання деформацій та відставання. Вивчення й узагальнення сталої соціально-педагогічної практики засвідчує, що поки не є спрямованою у цьому плані ані організаційно, законодавчо, кадрово, ані науково-педагогічно діяльність соціальних педагогів відповідних соціальних структур, система соціальних служб тощо.

Як засвідчують спеціальні дослідження розв'язання проблеми правової соціалізації сучасної учнівської молоді має виключне значення, оскільки в своїй динаміці цей процес впливає на суспільні відносини, забезпечуючи суспільну корисну поведінку цього прошарку суспільства, правову й громадську його активність, сприяючи укріпленню законності [6: 175].

Реалізація завдань і змісту правової соціалізації учнівської молоді здійснюється передусім у процесі навчання й виховання; суттєвий інтегративний і спрямовуючий вплив має забезпечувати соціальний педагог.

Діяльність соціального педагога – багатопланова, різновекторна, має переважно комплексний характер, оскільки фахівець реалізує в ній низку функцій (діагностично-прогностичну, посередницьку, корекційно-реабілітаційну, упереджувально-профілактичну тощо). Стрижневого ж значення набуває соціально-педагогічна діяльність, що спрямована на клієнтів, які потребують допомоги у процесі соціалізації. Загально визнано, що метою професійної діяльності соціального педагога виступає сприяння в адаптації та позитивній соціалізації особистості. Професія соціального педагога здебільшого є “професією захисту”, де охоронно-захисна функція діяльності фахівця виступає наскрізною. Врахувавши виключне значення такого принципу цієї діяльності як компетентність, можна припустити: правова компетентність соціального педагога є вагомим фактором правової соціалізації учнівської молоді.

Дійсно, компетентність, як педагогічне явище, передбачає якісну професійну підготовку фахівця, провідними характеристиками якої виступають мобільність фаховозначущих знань, гнучкість соціально-педагогічної роботи, критичність мислення спеціаліста. Функціональні обов'язки соціального педагога окреслені у листі Міністерства освіти і науки України “Про особливості діяльності практичних психологів, соціальних педагогів загальноосвітніх навчальних закладів” (2.08.2001). У ньому конкретизовано, зокрема й зміст соціально-правової допомоги, що складає один з посадових обов'язків. Йдеться про сприяння в реалізації правових гарантій для різних категорій клієнтів (дітей, молоді). Ми розділяємо позицію тих науковців, які вважають професійно-компетентною таку працю соціального педагога, в якій на достатньо високому рівні здійснюється соціально-педагогічна діяльність, тобто в результаті якої відбувається “перетворення клієнтів з об'єкта допомоги в суб'єкт допомоги” [4: 31].

Відтак, дбаючи про позитивну правову соціалізацію учнівської молоді важко переоцінити виключне значення, що набуває правова компетентність – особистісно-професійна якість соціального педагога.

Аналіз наукових джерел довів, що проблема формування правової компетентності соціального педагога відноситься до найменш розроблених: немає єдиного погляду на змістове навантаження поняття, зберігається невизначеність у ролі вищої школи у розвитку саме правової компетентності майбутнього фахівця соціально-педагогічної сфери, дедалі очевиднішим стає той факт, що традиційні підходи щодо викладання правознавчого циклу правознавчих дисциплін є недостатньо результативними у формуванні ціннісно-правової орієнтації студентів, їхньої правової грамотності відносно спроможності впливати на задоволення законних інтересів клієнтів.

На особливу увагу у цьому контексті заслуговують дослідження, в яких порушується проблема вдосконалення процесу професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до ціннісного освоєння вихованцями правового життя, а також досвід практиків вищої школи

щодо застосування практико-орієнтовних технологій виховання у дітей та молоді правотворчого підходу до всього, із чого складається життя людини. У зв'язку із зазначеним привертає увагу цікаві міркування дослідниці Почтарь Т. відносно типології особистості з точки зору ціннісного освоєння правового життя. Так, узгоджуючи з рівнями розвитку ціннісних орієнтацій, має сенс розрізняти такі типи особистості: 1) рефлексивно-духовна, креативна особистість, пріоритетами якої виступають правові цінності свободи, справедливості, рівності, реалізовані в адекватній соціально спрямованій поведінці; 2) ціннісно-орієнтовна особистість, що характеризується намаганням узгодити “Я-реальне” з “Я-ідеальним”, нечітким розумінням системостворювальної ролі цінностей свободи, рівностей, обов'язків; 3) автономна особистість, яка спрямована на самовираження, що виявляється у індивідуалістичній схильності на підґрунті нечітких морально-правових цінностей; 4) пасивно-комфортна особистість, яка лише формально сприймає правові цінності у “готовому вигляді”, виявляє фрагментарність ціннісних орієнтацій. На думку науковця, кожен із зазначених типів особистості по-своєму сприймає правову інформацію і цінності права. Можна припустити, що зазначена типологія слугуватиме диференціації педагогічних зусиль викладачів вищої школи у забезпеченні прицільного впливу на процес формування правової компетентності майбутніх соціальних педагогів. У цьому зв'язку чи не винятковий інтерес становить ідея про уведення у вітчизняну освітню галузь нової наукової спеціальності – “Правова педагогіка” задля сприяння процесу входження молоді у правову культуру соціуму.

Вивчення й узагальнення досвіду правової підготовки майбутніх соціальних педагогів в умовах університетської освіти (Кіровоградський державний педагогічний університет, Миколаївський державний університет ім. В. Сухомлинського, Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди, Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К. Ушинського, Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка, Уманський державний педагогічний університет ім. П. Тичини, Херсонський державний університет) підтверджує встановлений і іншими дослідниками факт недостатньої правової компетентності фахівців соціальної сфери, засвідчує тенденцію до посилення правового нігілізму серед учнівської молоді. Доводиться констатувати наявність проблеми мотивації правомірної поведінки, зокрема у зв'язку із встановленими (Кускова М.) групами мотивів (мотиви правомірного обов'язку, ціннісно-правові мотиви, мотиви вимушеної необхідності, невизначені позитивні мотиви, мотиви престижу, комунікативні мотиви тощо). Бракує у правничій науці єдиного підходу до розуміння навіть поняття “правомірна поведінка” (Ковальова О., Назарова О., Шайдуров О.). Здебільшого дослідники схильні розуміти правомірну поведінку особистості як її взаємозв'язок із іншими людьми і соціально важливими об'єктами, в якому “реалізуються її природні права, що обмежені правами інших”, а виявом – “наслідування традиціям, що не заперечують позитивному праву, які визнано справедливими у конкретному суспільстві у певний час”. Сучасна правознавча наука визнає за доцільне розрізняти усвідомлену правомірну поведінку, правомірну конформістську поведінку, вимушену правомірну поведінку. Враховуючи кваліфікаційні вимоги до соціального педагога, зокрема в аспекті надання ним соціально-правової допомоги клієнтам, є всі підстави стверджувати про низьку обізнаність студентів у ключовому у цьому контексті понятті – що означає “застосовувати свої права на практиці”. Так, за нашими даними, лише незначна частина майбутніх соціальних педагогів розуміє, що йдеться про керування у життєдіяльності сучасними правовими нормами. До того ж, як уважає відомий громадський діяч, юрист Н. Петрова, “майже кожне продеклароване Конвенцією про права дитини положення, хоч як прикро, є проблемою для України”.

Намагаючись набути більш чіткого уявлення про стан проблеми правової компетентності майбутнього фахівця, ми провели локальне дослідження діагностувального характеру. Зокрема, в результаті проведеного анкетування учасників Всеукраїнського семінару “Особливості викладання курсу “Право Європейського Союзу” (24-26 листопада 2007 р., м. Київ), ініційованого Американською асоціацією юристів, було встановлено:

усереднений рівень правової компетентності сучасного випускника вищого навчального закладу (за 10-бальною шкалою) дорівнює шести балів. Респондентами цього опитування були викладачі правознавчих дисциплін вітчизняних університетів (18 осіб).

Зауважимо, що правова підготовка майбутнього фахівця педагогічної галузі перебуває у сфері наукових інтересів, зокрема Мотехіної М., Назарової О. Зазначений аспект підготовки студентів розглядається як процес і, водночас, як результат оволодіння системою правових знань, формування правових умінь, розвитку особистісно-професійних знань, необхідних педагогу. Йдеться про актуалізацію потреб студентів у соціально-правовій інформації, вмінні орієнтуватися в ній, у знанні основ законодавства і практики застосування, про розвиток спроможності майбутнього спеціаліста творчо застосовувати набуте не лише у власній життєдіяльності, а й майбутніх вихованців.

Не менш плідною нам видається ще одна дослідницька позиція щодо підвищення ролі вищої школи у формуванні правової компетентності студентів, які набувають спеціальність “соціальна педагогіка” – Пивкіна С., який є розробником проблемно-ситуаційного підходу до викладання правознавчого циклу навчальних дисциплін. Йдеться про доцільність структурування навчально-правового матеріалу за стратегією “викладання-учіння” у такий спосіб, який би сприяв виокремленню соціально-правових проблем, політико-правових проблем, морально-правових проблем тощо. Це дозволить, як вважає автор, природним чином забезпечити зв’язок теорії з правовою практикою, розвивати вміння студентів розглядати й розв’язувати соціально-правові конфлікти з урахуванням чинних законів, виробляти соціальну позицію майбутнього фахівця як суб’єкта громадських та трудових відносин, досягати (за Назаровою О.) “узгодженості правової інформації з суб’єктивним досвідом”.

Практика викладання правознавчих навчальних дисциплін у сучасну вітчизняну вищу школу доводить актуальність запровадження інтерактивних методик. Наприклад, вивчаючи з конституційного права України особливості законодавчого процесу на інтерактивній лекції можна використовувати мультимедійні доповіді-презентації, а на практичному занятті можна використовувати методи моделювання, де студенти зможуть детально ознайомитися з основними етапами законодавчого процесу (починаючи від законодавчої ініціативи, процедури обговорення в профільних комітетах, сесійній залі та закінчуючи набуттям закону вже юридичної сили). Окреме практичне заняття слід відвести вивченню основних правил законодавчої техніки, нормопроекування та правового аналізу, юридичної експертизи. Як приклад з цієї тематики для домашнього завдання можна використовувати правове дослідження в формі творчого есе (з можливим попереднім віртуальним консультуванням студента через електронну пошту). Особливу увагу при перевірці творчих правових есе слід акцентувати на проблемі плагіату. Важко переоцінити роль таких методик не лише дотично сфери “практичного права” – життєво-орієнтованих знань про державу і право, основні галузі права, права людини, вміння їх практично застосовувати, навичок безпосереднього захисту прав і законних інтересів [2]. Не менш плідними, як засвідчує досвід, є використання інтерактивних методик у процесі викладання порівняно нових курсів (наприклад, “Основи правового письма” з метою формування у студентів знань, умінь та навичок щодо термінології, лексики, техніки, підходів, технології підготовки та написання юридично грамотних правових документів), а також спецкурсів з проблематики правового захисту дитинства. Відмітимо, що у контексті вищезазначеного значною сприяючою обставиною виступають напрацювання громадських організацій. Так, у нашому досвіді активно запроваджуються прогресивні методи, розроблені Всеукраїнською Фундацією “Захист прав дітей” (у межах початкових тренінгів “Адвокаті в соціальній сфері”, з ювенальної юстиції), Центра з прав людини (у межах тренінгових програм з прав людини та гуманітарних стандартів). Додамо, що у період соціально-правової практики майбутні соціальні педагоги ініціюють проведення виховних заходів (наприклад, за темою “Говорить закон: закони шкільної родини для української дитини”).

Домінантною сучасної вітчизняної соціально-педагогічної науки і практики виступає нова парадигма – особистісно орієнтована підготовка соціального педагога та працівника [5]. Підвищується попит на соціальне замовлення на компетентного фахівця, якого за влучним висловом англійського дослідника Кріка В., неможливо “навчити демократії обговоренням проблем, абстрагуючись від реальності”.

Науковці (зокрема, Гузій Н.) осмислюють компетентність педагога в якості органічної складової його професіоналізму. Беручи до уваги своєрідність сучасного стану розвитку інформаційного українського суспільства й намагаючись більш результативно формувати правокомпетентну особистість майбутнього фахівця в умовах вищої школи, у науковий обіг уведено поняття “правова інформатика”. Існує думка (Гаврилова О., Швець М.) про виокремлення наукової галузі, що вивчає закономірності інформаційних процесів, проблем створення, впровадження й ефективного функціонування комп’ютерних систем правової інформації і вироблення відповідних рішень у ситуаціях правового гатунку. Йдеться про галузь, що досліджує проблеми “системної інформації законотворчої, нормотворчої, правозастосовної, правоохоронної, судової та правоосвітньої діяльності”. З урахуванням зазначеного в деяких російських закладах освіти уведено міждисциплінарний навчальний курс правової інформатики, створено журнал “Правова інформатика”. Додамо, що окремі науковці (зокрема Почтарь Т.) наполягають на більш продуктивному використанні можливостей Інтернету з метою підвищення правової компетентності студентства. З одного боку Інтернет сприяє гнучкості й швидкості законодавчої роботи через систематичне спостереження за ефективністю правових норм, з іншого – може стати потужним засобом правовиховного процесу завдяки задіяності багатьох елементів системи права.

Не менш ефективним засобом формування правової компетентності майбутніх фахівців, як показує практика, виступає клубна робота. В нашому досвіді діяльності студентського клубу “Феміда” видалось за можливе спостерігати позитивну динаміку розвитку здібностей студентів та виникнення інтелектуальних почуттів, пов’язаних із пізнанням правової дійсності, пошуками істини та розв’язання соціально-педагогічних ситуацій правового характеру. Ресурсний параметр клубної роботи ми пов’язуємо із специфічними факторами впливу на особистісно-професійну якість, що формується, (добровільність участі, локальність клубного середовища як передумови власного мікропростору, своєрідність незалежних органів студентського самоврядування) та змістове наповнення діяльності (гра “Марафон ерудитів-правознавців”, правова вікторина, брейн-ринг за правовою проблематикою, “відкритий мікрофон” тощо).

Отже, правова компетентність майбутніх соціальних педагогів становить актуальну проблему сучасної професійної педагогіки. З огляду на її ключове значення у сприянні процесу позитивної правової соціалізації учнівської молоді варто сфокусувати дослідницьку увагу на її комплексному й спеціальному вивченні. Саме в такому форматі вбачаємо свій подальший науковий пошук.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Лавриченко Н.М. Педагогіка соціалізації: європейські абрис. – К.: ВІРА ІНСАЙТ, 2000. – 441 с.
2. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка: Уч. пособие. – С-Пб., 2004. – 272 с.
3. Томазова О.Е. Правовая социализация молодежи в современном российском обществе: Дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.01. – Ростов-на-Дону, 2003. – 197 с.
4. Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога. – М.: Сахра, 2001. – 480 с.
5. Інтерактивні методики викладання у правопросвітній діяльності: Тренінгів комплекс: Навч. пос. / За ред. Галай А.О. та ін. – К.: Атака, 2007. – 156 с.
6. Приходько М.І. Особистісно орієнтована підготовка соціального педагога та працівника – нова парадигма дослідження соціальної педагогіки // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 3. – С. 20-27.

МЕТОДИКА РОБОТИ ЯК СКЛАДОВА ЧАСТИНА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

У даній статті розкривається методика роботи соціального педагога як складова частина його професійної діяльності. Надаються теоретичні викладки поняття “методика роботи соціального педагога”, різні наукові підходи до визначення цього поняття. Характеризуються основні задачі методики роботи соціального педагога.

The method of work of social teacher as component of his professional activity opens up in this article. Theoretical expositions of concept “Method of work of social teacher”, different scientific approaches, are given to determination of this concept. The basic tasks of method of work of social teacher are characterized.

Серед двадцяти тисяч професій, офіційно зареєстрованих Міжнародною організацією праці, є й професія “соціальний педагог”. У нашій країні інститут соціальних педагогів (як професія) покликаний забезпечити систему соціальної допомоги та захисту населення.

Порівняльний аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду надання соціальної допомоги дітям показує, що вона принципово відрізняється від будь-якої допомоги дорослому населенню тим, що обов’язково повинна мати педагогічну складову, пов’язану з вихованням та навчанням дитини, його розвитком та успішною соціалізацією. Тому така діяльність є соціально-педагогічною.

Виявленню суті педагогічної діяльності присвячено достатньо багато наукових досліджень. Ю. Кулюткін своєрідність цієї діяльності бачить в її “метадіяльності”, тому що вона формує другу діяльність [1]. Л. Лесохіна включає у педагогічну діяльність елементи розумової діяльності: педагогічне прогнозування, пов’язане з педагогічною інтерпретацією соціальних явищ, своєрідним перекладом суспільних цілей та задач на педагогічну мову; методичне осмислювання процесу організації різного інформаційного та виховного впливу; необхідність аналізу досягнутого результату, відповідно з висунутими цілями та задачами [6].

Соціально-педагогічна діяльність як різновид діяльності педагогічної, має спільні риси та відмінні особливості. Більшість дослідників до загальних рис відносять соціальне наслідування, соціокультурне відтворення та розвиток людини.

М. Галагузова вважає, що педагогічна діяльність має нормативно-програмний характер, а соціально-педагогічна є адресною, яка спрямована на конкретну дитину і вирішення її індивідуальних проблем. Якщо педагогічна діяльність носить безперервний характер, соціально-педагогічна у ряді випадків обмежена тим часом, впровж якого вирішується проблема. Професійна діяльність педагога здійснюється у закладах системи освіти, тоді як соціально-педагогічна діяльність має більш широку сферу застосування [3].

Л. Беляєва вважає, що основним при визначенні соціально-педагогічної діяльності є поняття “адаптація”, тому що потреба у неї виникає в зв’язку з проблемною ситуацією “людина – соціальне середовище” [2].

Таким чином, соціально-педагогічна діяльність може розглядатися як дія спрямована на роботу професіонала з соціального виховання особистості у конкретному соціумі з метою успішної соціальної адаптації.

До основних принципів соціально-педагогічної діяльності відносять: індивідуальний підхід, опору на позитивні сторони особистості; об’єктивність підходу до людини; конфіденційність.

У широкому значенні мета соціально-педагогічної діяльності – очікувальні позитивні зміни у людині, які відбулися у результаті здійснення спеціально підготовленої та планомірно здійсненої системи дій спеціалістів. У вузькому значенні мета професійної

діяльності соціального педагога – надання комплексної соціально-психолого-педагогічної допомоги, створення благосприятливих умов для особистісного росту, захист прав людини у його життєвому просторі.

Серед задач професійної діяльності соціального педагога можна виокремити такі: створення умов для збереження, укріплення фізичного, психічного, морального, соціального здоров'я дитини; у життєвому самовизначенні; створення сприятливих умов у мікросоціумі для розвитку здібностей та реалізації можливостей дитини; реалізація системи профілактичних, реабілітаційних заходів, спрямованих на оптимізацію процесу соціальної адаптації дитини.

Зміст соціально-педагогічної діяльності залежить від спеціалізації та місця роботи соціального педагога. У цьому можна виокремити такі складові: системне вивчення індивідуальних особливостей особистості дитини та соціально-педагогічний вплив на нього мікросередовища; встановлення професійного (особистісного-ділового) контакту, взаємодія з людиною, яка потребує допомоги; соціально-педагогічна опіка та посередництво; соціально-педагогічна підтримка особистості у критичних, кризових та проблемних ситуаціях.

Завдання даної статті – розглянути методика роботи соціального педагога як складову частину професійної діяльності.

Термін “методика” (гр. *methodika* – сукупність способів доцільного проведення будь-якої роботи) – один із масштабних у педагогічній науці і відноситься до дій педагога з організації навчально-виховного процесу в цілому, або його значних складових частин.

Поняття “методика роботи соціального педагога” має як мінімум два тлумачення:

- 1) галузь соціально-педагогічних знань;
- 2) сукупність форм, засобів, методів, прийомів соціально-педагогічної діяльності.

Методика роботи соціального педагога як *галузь соціально-педагогічних знань* вивчає адекватні засоби рішення соціальних проблем індивіда, соціально-педагогічних та виховних завдань, які стоять перед особистістю, сім'єю, соціумом, суспільством.

Основними задачами методики роботи соціального педагога є:

- розробка основних напрямків, принципів, форм, засобів, методів, прийомів організації соціально-педагогічної роботи з будь-якою категорією підлеглих, різними соціальними групами;
- розробка основних напрямків, принципів, форм, засобів, методів, прийомів навчання, які допоможуть соціальному педагогові оволодіти мистецтвом допомоги людям, котрі її потребують;
- розробка механізмів вивчення, аналізу, впровадження передового вітчизняного та зарубіжного досвіду соціально-педагогічної роботи у практику професійної діяльності соціальних педагогів.

Зміст методики роботи соціального педагога як галузі знань включає два основні компоненти:

- *діагностичний* – узагальнення та осмислення конкретного соціально-педагогічного досвіду; апробація інновацій, тобто визначення факту новизни і умов його розповсюдження; опис та накопичення цінної методичної інформації;
- *конструктивний* – визначення шляху реалізації теоретичних ідей у масовій соціально-педагогічній практиці, тобто підготовка рекомендацій для соціальних педагогів з урахуванням регіональних особливостей, реалізація адекватних форм та методів соціально-педагогічної роботи: визначення перспектив та технологій оволодіння професійною майстерністю; в цілому – розвиток індивідуальної творчості кожного соціального педагога.

Таким чином, призначення методики роботи соціального педагога можна охарактеризувати трьома ознаками:

- визначення цілі соціальної роботи;
- засобів рішення проблеми клієнта;
- характеристику взаємовідношень соціального педагога та підлеглих.

Розглядаючи друге тлумачення поняття “методика роботи соціального педагога”; треба відзначити, що **форма** соціально-педагогічної роботи – це засіб організації процесу, який відображає внутрішній зв'язок його різних елементів і характеризує взаємовідношення соціального педагога з клієнтами.

Поняття “форма організації соціально-педагогічної роботи” вживається в широкому та вузькому значеннях. У широкому значенні – це характеристика організації соціально-педагогічної діяльності в цілому (робота в різноманітних інститутах виховання, закладах соціальної сфери; з різними проблемними групами клієнтів), а в вузькому значенні класифікація організаційних форм соціально-педагогічної роботи залежить від того, як організована ця робота. З урахуванням цього існують такі форми: індивідуальна, групова, соціально-педагогічна робота в мікросоціумі.

За такою класифікацією форми можна розподілити на групи: – психотерапевтичного впливу (трудотерапія, бібліотерапія, арттерапія, патронаж, соціальне обслуговування на дому та ін.); – пасивної соціальної допомоги (клубна та кружкова робота, участь у соціально корисній діяльності, благодійній роботі та ін.).

У теорії та практиці соціально-педагогічної роботи поряд з поняттям “форма роботи” стоїть поняття “**засіб** соціально-педагогічної роботи”, під яким розуміється все те, що використовують соціальні педагоги для рішення соціально-педагогічної проблеми (навчання, трудова діяльність, досуг, суспільна праця та ін.), а також матеріальні та ідеальні елементи дійсності, які використовуються як знаряддя діяльності (технічні засоби, мова соціального педагога, педагогічні можливості дитячих організацій, народні традиції та ін.).

Складовою частиною методики роботи соціального педагога є **метод** – шлях, засіб досягнення мети. Кожний метод виступає як інструмент, за допомогою якого соціальний педагог впливає на свідомість, почуття, поведінку дитини, його відношення з соціумом та організовує різноманітну соціальну діяльність.

Класифікація загальних методів соціально-педагогічної діяльності може мати таку структуру:

- методи формування свідомості (бесіда, диспут, дискусія, метод прикладу та ін.);
- методи організації діяльності (вправа, вимога, виховні ситуації, інструктаж та ін.);
- методи стимулювання і мотивації діяльності та поведінки (емоційний вплив, заохочування, покарання, ігрові методи та ін.);
- методи контролю ефективності соціально-педагогічного процесу (діагностика, аналіз результатів діяльності, соціально-педагогічний моніторинг, самоаналіз та ін.).

За класифікацією на основі *функцій* соціально-педагогічної діяльності можна виокремити такі групи методів: соціально-педагогічної допомоги та підтримки, соціально-педагогічної корекції, соціальної адаптації, профілактики, реабілітації, дослідницькі методи.

З урахуванням основних *напрямків* професійної діяльності соціального педагога існують такі методи: діагностика соціальних цінностей особистості (спостереження, бесіда, анкетування, інтерв'ю, моніторинг, біографічний метод та ін.); професійна взаємодія з клієнтом (інформування, консультування, переконання, метод впливу та ін.); організація соціально-педагогічного процесу (організація професійної взаємодії зі спеціалістами різних служб, індивідуальна, групова, колективна робота з клієнтами); соціально-економічні (грошова допомога, патронаж, одноразові компенсації та ін.). організаційно-управлінські (регламентування, нормування, вимога, контроль, перевірка та ін.).

Поняття “**прийоми** роботи соціального педагога” є складовою частиною, деталлю методу соціально-педагогічної роботи. Прийоми забезпечують конкретне використання методів у визначених умовах. Тому іноді методи розглядаються як сукупність різних прийомів. Таким чином, прийом – стійкий, зафіксований у загальній або професійній культурі соціального педагога засіб дії у визначених умовах, одноактна дія.

Вибір форм, методів та прийомів соціально-педагогічної роботи залежить від задач та змісту соціально-педагогічної діяльності, від вікових та індивідуальних особливостей

клієнта, його мікросоціального оточення, рівня освіти, адаптаційних здібностей, а також від професійної компетенції та майстерності соціального педагога. Оптимізації вибору форм, методів та прийомів соціально-педагогічної роботи можуть бути присвячені наступні дослідження.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бочарова В. Педагогика социальной работы. – М., 1994. – 248 с.
2. Беляева Л. Категории “социальная работа” и “социально-педагогическая деятельность” в их взаимосвязи // Понятийный аппарат педагогики и образования: Сб. науч. трудов / Отв. ред. М. Галагузова. – Екатеринбург, 1995. – 208 с.
3. Галагузова М. Социальная педагогика. – М., 1999. – 478 с.
4. Лактионова Г., Шипилекно Е., Братусь И. Инновационные формы опеки детей: международный и национальный опыт. – К., 2001. – 61 с.
5. Мардахаев Л. Методика и технология работы социального педагога. – М., 2002. – 321 с.
6. Методичні рекомендації соціальним працівникам щодо соціального супроводу прийомних сімей / Н. Комарова та ін. – К., 2000. – 119 с.
7. Никитина Н. Методика и технология работы социального педагога. – М., 2007. – 399 с.
8. Приёмные семьи для детей-сирот с функциональными ограничениями. – К., 2001. – 119 с.
9. Харченко С., Краснова Н., Харченко Л. Социально-педагогичні технології. – Луганськ, 2005. – 552 с.

УДК 37.06:372.31:316.62

О.Є. Панагушина

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ПІДЛІТКІВ У ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДІЖНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ

Стаття присвячена проблемі впровадження в практику діяльності молодіжних організацій соціально-педагогічних умов щодо оптимізації процесу соціалізації підлітків.

The article is devoted to the problem of implementation in the practice of the activities of young organization the social-pedagogical conditions, directed to the optimization of the teenagers' socialization process.

Постановка проблеми. Однією з найважливіших і необхідних передумов підготовки дітей підліткового віку до життя є їхня успішна соціалізація, невід'ємною складовою якої вважається суспільна активність особистості. Об'єднання підлітків і молоді в молодіжні організації – це одна з форм вияву їхньої соціальної активності. Молодіжні організації є осередками формування локальних молодіжно-підліткових культур та стилів життя, які, зазнавши певних модифікацій, поширюють свій вплив на культуру та спосіб життя суспільства. Сьогодні молодіжні організації стали невід'ємною частиною в “анатомії” суспільного життя й усе помітніше впливають на процес соціалізації підлітків.

Аналіз останніх досліджень. Роль молодіжних організацій у процесі соціалізації нової генерації є предметом наукових розвідок багатьох вітчизняних і зарубіжних учених. До цієї теми зверталися у своїх дослідженнях О.Балакірева, О.Яременко, Н.Завериго, І.Зверева, О.Злобіна, А.Капська, Л.Коваль, Г.Лактионова, С.Савченко, С.Харченко та ін. Науковий пошук вчених Російської Федерації (М.Вершинін, В.Воронов, М.Малютін, Д.Ольшанський та ін.), Білорусі (А.Каплін, Е.Ширяєв та ін.), України (О.Бойко, О.Голобуцький, Т.Голобуцька, В.Кулик, С.Чернета та ін.) присвячений особливостям діяльності неформальних молодіжних об'єднань.

Особливий інтерес становлять наукові праці Ю.Поліщука, присвячені соціально-педагогічній діяльності сучасних громадських молодіжних об'єднань. У них наголошується

на необхідності та доцільності врахування новітніх факторів соціалізації для того, щоб процес входження в життя нових поколінь відбувався в організованій єдності традиційних і нетрадиційних інститутів соціалізації та соціального виховання.

З огляду на зазначене, **метою** нашої статті є теоретичне обґрунтування та проектування соціально-педагогічних умов підвищення ефективності соціалізації підлітків у діяльності молодіжних організацій

Виклад основного матеріалу. Виходячи з того, що умови – це багатопланова і змістовно наповнена дефініція, яка за своєю суттю є комплексом обставин, від яких залежить формування відношень “суб’єкт – суб’єкт”, що зумовлюють взаємодію і розв’язання цілісних завдань, забезпечення позитивності й ефективності процесу соціалізації, виокремлено і обґрунтовано умови, що мають підвищувати ефективність соціалізації підлітків у діяльності молодіжних організацій.

Передусім, звернемо увагу, що в останні роки педагогічна наука стала активно розробляти такі практико-орієнтовані ідеї, як співпраця, взаємодія, співтворчість дорослих і дітей, співучасть в управлінні, соціальна інтеграція, самовизначення, самодисципліна та ін. [3]. Як зазначає Н.Лавриченко, “взаємодія школи з дитячими і юнацькими організаціями має і повинна стати одним із провідних напрямів її організаційної діяльності у сфері педагогічного керівництва соціалізацією юнацтва” [2: 318].

Взаємодія – це взаємо направлені дії індивідів, які можна розглядати, як сукупність способів, що застосовуються людиною для досягнення певних цілей, практичних задач або для реалізації цінностей. Гармонійне поєднання зусиль підлітків і дорослих, їхня взаємодія, заснована на партнерських засадах, спільній праці, досягненні спільної цілі надає особливої привабливості діяльності молодіжної організації. Партнерство – це форма соціальної взаємодії, в якій члени молодіжної організації включаються в систему самоорганізації, що має такі характеристики: наявність спільних планів дій (мета, завдання, методи, ресурси); спільна відповідальність, оцінка діяльності; ротація партнерів при вирішенні завдань. Отже, партнерство, як особливий вид стосунків, сприяє об’єднанню в діяльності молодіжної організації внутрішніх (соціально-психологічні характеристики людини) і зовнішніх ресурсів (матеріальні, людські, інституційні, інформаційні, технологічні) [4: 24-36].

Звернемо увагу на те, що позиція педагога, який на громадських началах взаємодіє з підлітками в молодіжній організації майже не регламентована і ґрунтується на симпатії і довірі, що дозволяє підлітку повніше розкриватися, успішніше реалізовувати себе, досягати певних цілей. Таким чином, сутність діяльності педагога в молодіжній організації полягає в погодженні сприймання і розуміння підлітком явищ соціального середовища, його традицій, норм, у посиленні і підтримці зв’язків з різними соціальними інститутами, передусім, з сім’єю. Усупереч зазначеному, на жаль, 45 % підлітків вказують, що батьки не розуміють їхні проблеми і турботи. Напружені стосунки між дітьми підліткового віку і батьками часто призводять до відкритого протистояння поколінь, або “поринання в себе” з боку підлітків. З цих причин діти підліткового віку, які не мають взаєморозуміння в родині, і не зайняті суспільно корисною діяльністю за межами сім’ї, змушені самотійно набувати життєвого досвіду, часто це відбувається “на вулиці” [1; 10].

Одним із шляхів подолання цих протиріч є організація спільної діяльності підлітків з дорослими членами родини. Включення хлопців і дівчат не тільки до трудової атмосфери сім’ї, а й визначення батьками їхніх обов’язків у суспільних справах та здійснення таких справ разом стає важливими складовими процесу соціалізації у молодіжних організаціях. Зрозуміло, що взаємодія підлітків і дорослих членів молодіжної організації сприяє якісним змінам. Ці зміни відображаються на взаємостосунках, соціальних установках, пріоритетності моральних цінностей і є свідченням наявності своєрідного соціально-педагогічного впливу, який здійснюється в умовах мікросоціуму односторонніх, партнерів, об’єднаних у молодіжній організації близькими проблемами, прагненнями, спільними цілями.

Зазначимо, що діяльність молодіжної організації (формальної і неформальної) багато в чому залежить від авторитету, результативності роботи як активу, так і лідера, який визначається вмінням очолити групу, показати приклад, організувати діяльність інших

членів на досягнення цілей, регулювати внутрішньо групові взаємозв'язки, стати центром збігання інтересів молодіжної організації і мати підтримку (визнання) своєї ролі більшістю її членів.

У нагоді при вирішенні організаційних, матеріальних, інформаційних, педагогічних проблем молодіжної організації може стати співпраця з громадськими організаціями зі значним досвідом діяльності. Спільний пошук шляхів розв'язання завдань, що стоять перед молодіжною організацією, відхід від стандартних, звичних форм, сміливість у ствердженні нового, моральна і матеріальна підтримка – усе це є особливістю функціонування молодіжної організації, яка налагодила співпрацю з громадськими організаціями зі значним досвідом роботи, багаторічним позитивним іміджем і високим авторитетом.

Таким чином, вищенаведене надає підстави вважати соціально-педагогічну умову налагодження взаємодії між членами молодіжних організацій, їхніми лідерами, соціальними педагогами, представниками громадських організацій зі значним досвідом діяльності на засадах співробітництва та партнерства такою, що забезпечить підвищення ефективності соціалізації підлітків у діяльності молодіжних організацій.

Зауважимо, що зміст діяльності підлітків у молодіжній організації зумовлений соціальним середовищем, рівнем культури особистості, самосвідомістю, психологічними якостями. Його характеристика не вичерпується формами і методами діяльності, сукупністю заходів, їхньою тривалістю і частотою. Сутність діяльності детермінована підлітком як суб'єктом соціалізації. Водночас в структурі діяльності наявні такі об'єктивні властивості як предметність, цілеспрямованість і внутрішній стан об'єкта – мотивація, потреба, інтерес. У підлітків, наприклад, на першому плані – наявність мотивації до діяльності, пізнання, спільної ігрової діяльності, спілкування, освоєння нових навичок і вмінь, бажання задовольнити свої інтереси і потреби [5].

Варто зазначити, що важливим чинником підвищення ефективності впливу молодіжної організації на соціалізацію підлітків є вдале і корисне заповнення їхнього вільного часу різноманітною діяльністю. Вільний час є домінуючим простором, безумовною цінністю для кожного підлітка і його наповнення у діяльності молодіжної організації має бути таким, щоб відповідало інтересам і потребам підлітків, тому що мета діяльності підлітка в молодіжній організації визначає спосіб і характер його дій, їх зміст, відповідно моделює поведінку, впливає на взаємодію внутрішньої сутності особистості підлітка і обставин його діяльності. Важливо, щоб діяльність відповідала суспільній корисності, формуванню суб'єкт-суб'єктних відносин. На інтересах та захопленнях підлітків мають ґрунтуватися нові більш дієві форми позитивного впливу на них у молодіжній організації, оскільки, діяльність, що ґрунтується на захопленнях – є ключем до виховання творчої особистості, її успішної соціалізації [9].

Активна перетворююча діяльність підлітка в молодіжній організації просоціального спрямування діяльності – реальна сфера вияву його активної соціальної позиції, а сама молодіжна організація – реальне просоціальне середовище, в якому він успішно соціалізується. Відтак зміст діяльності молодіжної організації має спрямовуватися на реалізацію підлітками своїх можливостей, ціннісних орієнтацій, захоплень, інтересів і потреб. Виходячи з означеного, доцільно упровадити у діяльність молодіжних організацій таку соціально-педагогічну умову: урахування інтересів і потреб підлітків при розробці концептуального змісту діяльності молодіжних організацій.

Беручи до уваги, що потреби особистості постійно зростають і становлять джерело її діяльнісної активності, виявляючись у формі цілей, бажань, інтересів, різноманітних прагнень, а задоволення однієї потреби породжує зазвичай нову [6] завдяки цьому виникає можливість урізноманітнювати діяльність молодіжної організації, надавати їй суспільно корисного спрямування.

При цьому більш піднесена суспільно корисна діяльність – це заняття завдяки якому підліток розвиває свій творчий потенціал, бере участь у створенні матеріальних і духовних цінностей, найбільш ефективно удосконалює себе як особистість. Розгортання суспільно

корисної діяльності, яка враховує заняття, якими хочуть займатися підлітки у діяльності молодіжної організації, виступає основою всіх інших видів занять, активно впливаючи на їхню змістовність, різноманітність, тривалість і частоту [5]. З огляду на це, спрямування суспільно корисної діяльності молодіжних організацій має бути цікавим, розважальним, пізнавальним, ненав'язливим, різноманітним.

У стабільній молодіжній організації, де на високому рівні організовано різноманітну суспільно корисну діяльність розвивається інтерес до спільних дій, відбувається обмін діяльнісними досягненнями і успіхами, що викликає стійку увагу до суспільно корисної діяльності, яка стає певним джерелом саморозвитку, соціально-культурної інтеграції й особистісної самореалізації підлітка у соціумі.

Цілком природно, що викладені позиції обумовлюють реалізацію такої соціально-педагогічної умови: урізноманітнення суспільно корисної діяльності підлітків у молодіжних організаціях щодо розширення просоціального середовища.

Слід підкреслити, що молодіжні організації, як один із важливих інститутів соціалізації нового покоління, не ізольовані від контексту суспільних і соціально-економічних змін соціального середовища і, відповідно мають враховувати ці зміни, природно узгоджувати з ними свою діяльність, залишаючись при цьому багато в чому реальним місцем реалізації потреб і інтересів своїх членів. Таким чином, соціально-педагогічна діяльність молодіжного об'єднання та оптимізація стосунків членів об'єднання з соціумом обумовлює перетворення і розширення соціального середовища соціалізації нового покоління у просоціальному спрямуванні.

У силу цих обставин одним із найважливіших напрямів розширення представництва молодіжних організацій у молодіжно-підлітковому середовищі є формування зусиллями членів молодіжних об'єднань позитивної громадської думки щодо їх діяльності, адже "громадська думка може трактуватися як неформальний контроль, що здійснюється соціальним оточенням індивіда і базується на здатності свідомо оперувати своїми діями при дотриманні соціальних норм" [7: 460]. Критерієм відбору при формуванні громадської думки мають слугувати суспільні інтереси та потреби, а також інтереси і потреби членів молодіжних організацій.

У наш час потужним важелем формування громадської думки є засоби масової інформації – газети, журнали, радіо, телебачення, кіно, відеопродукція, система електронних носіїв (Інтернет) тощо [8]. Щоправда, сучасні електронні й друковані засоби масової інформації не приділяють достатньої уваги глибокому і всебічному аналізу процесів, що відбуваються в молодіжно-підлітковому середовищі, відповідно подають обмежену, часом недостовірну інформацію про його сучасний стан і тенденції. І все ж, зазначимо, що саме засоби масової інформації та Інтернет мають відігравати провідну роль щодо популяризації просоціально спрямованих молодіжних організацій, діяльність яких, будучи впливовим механізмом соціалізації нового покоління, розширює просоціальне середовище життєдіяльності підлітків.

Базуючись на концептуально-змістовному обґрунтуванні соціально-педагогічних умов, які тісно процесуально і змістовно взаємопов'язані, зазначимо, їх доцільно реалізовувати при постійній педагогічній підтримці спеціалістів соціально-педагогічної сфери. При цьому маємо враховувати особливості, характерні для діяльності молодіжних організацій та специфічні риси дітей підліткового віку як суб'єкта процесу соціалізації.

Зауважимо, що від професіоналізму спеціалістів соціально-педагогічної сфери та їхнього бажання включитися в роботу молодіжних організацій, багато в чому залежить успіх окреслених завдань. Для вирішення цих завдань необхідно також застосовувати різноманітні традиційні і нетрадиційні форми та методи соціалізації підлітків у діяльності молодіжних організацій. Серед традиційних форм перевагу ми надавали таким: масові (тематичні вечори, зустрічі з видатними людьми, конкурси, туризм, виставки), групові (екскурсії, походи), індивідуальні (читання художньої літератури, колекціонування, фотографування), а серед традиційних методів обирати наступні: методи впливу на свідомість, почуття і волю підлітка з метою формування у нього поглядів та переконань (бесіда групова та індивідуальна,

дискусія, метод прикладу), методи організації діяльності і формування досвіду суспільної поведінки (громадська думка, доручення, метод моделювання ситуації), методи регулювання, коригування і стимулювання поведінки і діяльності підлітків (змагання, заохочення). Важливо також застосовувати нетрадиційні форми і методи: рольові ігри, метод зворотного зв'язку, метод колективних проєктів.

У діяльності молодіжних організацій маємо використовувати психологічно проникаючі форми і методи соціально-педагогічної роботи, що спираються на раціональну, емоційну, діяльнісно-практичну сфери особистості. Дієвість цих методів зумовлюється постійною практичною опорою на психологію підлітка, що допомагає здійснювати позитивний вплив на організацію різноманітної суспільно корисної діяльності підлітків та формувати у них суспільно важливі особистісні якості. Наприклад, такі як патріотизм, відповідальність, ініціативність.

У результаті апробування розроблених соціально-педагогічних умов, на основі кваліфіковано організованого у педагогічному контексті процесу соціалізації зафіксована позитивна динаміка підвищення рівня соціалізації підлітків. Аналіз кожного із розроблених критеріїв (поведінковий, оцінно-ціннісний) і показників рівня соціалізації підлітків (високий, середній, низький), за результатами формувального етапу експерименту відзначено високу позитивну динаміку в експериментальній групі й незначну в контрольній.

Висока динаміка зростання рівнів соціалізації підлітків експериментальної групи у порівнянні з контрольною групою є переконливим аргументом, що підтверджує ефективність і доцільність упровадження у практику діяльності молодіжних організацій розроблених соціально-педагогічних умов.

Висновки. У сучасному українському суспільстві поглиблюється процес становлення та утвердження молодіжних організацій як інституту соціалізації нового покоління. Проте, процес цей суперечливий, непослідовний, що відображається на діяльності, авторитеті й популярності молодіжних організацій. Водночас молодіжні організації – це інституційний ресурс соціально-педагогічної роботи, механізм взаємодії нових поколінь із суспільством, невід'ємна складова соціокультурного середовища соціалізації юних. Сьогодні практика настійно вимагає різноаспектних досліджень і конкретних рекомендацій, орієнтованих на адресного споживача відповідних соціально-педагогічних знань, яким у нашому випадку виступають молодіжні організації, їхні лідери й актив, педагоги, соціальні педагоги, державні службовці, котрі опікуються питаннями дітей і молоді, громадські організації.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Державна доповідь про становище дітей в Україні (за підсумками 2002 року). – К.: Державний ін-т проблем сім'ї та молоді, 2004. – 240 с.
2. Лавриченко Н.М. Педагогіка соціалізації: європейські обриси. Монографія. – К.: ВІРА ІНСАЙТ, 2000. – 443 с.
3. Педагогіка сотрудничества (отчет встреч педагогов-экспериментаторов). – Тбилиси, 1988. – 88 с.
4. Построение партнерства: Методические рекомендации. – К.: Alliance, 2003. – 143 с.
5. Плоткин М.М. Социальное воспитание школьников: Монография. – М.: Изд-во Института педагогики социальной работы, 2003. – 200 с.
6. Пономарева А.А. Творчество и досуг. – М.: Просвещение, 1998. – 160 с.
7. Сірий Є.В. Соціологія: загальна теорія, історія розвитку, спеціальні та галузеві теорії: Навч. посіб. – К.: Атака, 2004. – 480 с.
8. Стратегія і тактика комунікацій із громадськістю для організацій третього сектору: Методичний посібник / За ред. В.Г. Королька. – К.: "Академвидав", 2003. – 216 с.
9. Сущенко Т.И. Педагогический процесс во внешкольных учреждениях: Учеб.-метод. пособие. – К.: Рад. шк., 1986. – 118 с.
10. Формування здорового способу життя молоді: стан проблеми та перспективи: Щорічна доповідь Президентів України, Верховній Раді України, Кабінету Міністрів України про становище молоді в Україні (за підсумками 2002 р.). – К.: Державний ін-т сім'ї та молоді, 2003. – 250 с.

Розділ 6

Сучасні педагогічні технології

СУЧАСНЕ ФІЗИЧНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ. МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ СИСТЕМ ВІДЕОАНАЛІЗУ ДЛЯ ЛАБОРАТОРНОГО ПРАКТИКУМУ

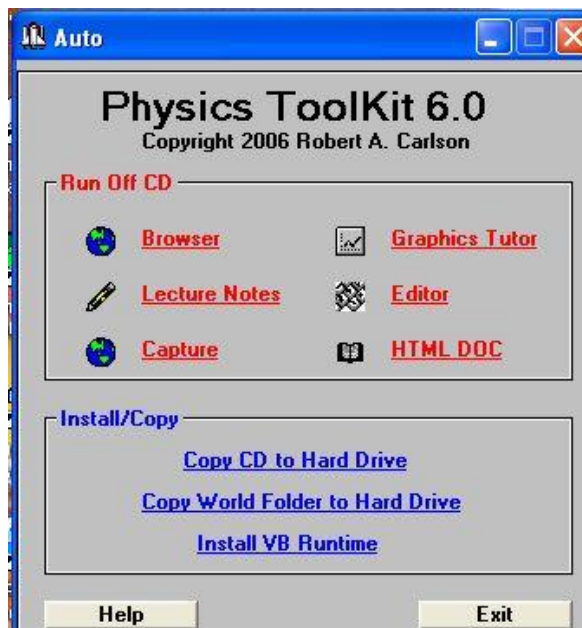
Стаття присвячена методиці використання системи Physics ToolKit 6.0 у лабораторному практикумі, як елементу новітнього фізичного освітнього середовища.

The Article is dedicated to methods of the use the system Physics ToolKit 6.0 in laboratory practical work as element of the modern educational ambience.

Сектор використання комп'ютерно-орієнтованих технологій у сучасному освітньому середовищі школи та ВУЗу інтенсивно розширюється за рахунок все нових напрямів використання ПК. Розуміння того, що комп'ютер – це, в першу чергу, інструмент для досліджень розкриває перед учнем чи студентом ареал нових інструментальних можливостей не звужуючи, а розширюючи поле інструментальних засобів. Поява програмних засобів, орієнтованих на аналіз реальних фізичних процесів через прорахунок зображень, що супроводжують перетікання процесу розкриває нове поле діяльності у напрямку побудови і проведення лабораторного фізичного практикуму. Такі засоби дозволили розділити у часі процес нагромадження експериментальних даних і їх опрацювання. Подібні засоби утворюють нову, особливу нішу в освітньому середовищі школи і ВУЗу. Дуже важливою особливістю є використання цих засобів для відео відзнятого поза межами аудиторних умов, що робить їх складовим елементом освітнього середовища для позакласних досліджень.

Дана стаття присвячена аналізу можливостей та методиці використання програмного комплексу Physics ToolKit 6.0, який має статус продукту з вільним використанням і знаходиться в мережі на сайті <http://www.physicstoolkit.com/>. Цей продукт витримав конкурентну боротьбу з низкою продуктів подібного призначення і є не тільки аналізатором зображень фізичних явищ, але й інтерактивним навчальним засобом, оскільки містить курс теорії, пов'язаної з фізичними процесами і основи використання аналізу даних за рахунок цього пакету. Продукт має додаткові модулі, які дозволяють використовувати його для генерації та дослідження звукових коливань. Також передбачено використання продукту у якості вимірювального приладу, призначення якого відповідає програмному осцилографу.

Розглянемо можливості продукту Physics ToolKit 6.0 та методику його використання для проведення лабораторних робіт фізичного практикуму. Найважливішим модулем продукту є аналізатор відеозаписів та послідовності зображень у вигляді окремих фотографій. Розглянемо його використання на прикладі аналізу відеозображення, розміщеного за адресою <http://www.aufu.pochta.ru/Vioanaliz/motion on planes/2.avi> Відеоролик відтворює рух м'яча, кинутого під кутом до горизонту. Побудуємо графіки зміни основних характеристик руху м'яча таких як вектор швидкості, прискорення, імпульсу, енергії з часом. Перевагою Physics ToolKit 6.0 є те, що ця програма працює із зовнішніми зображеннями для відтворення яких достатньо мати у системі встановлені відеокодеки. Однак суттєвим обмеженням є максимальна кількість кадрів: 30 кадрів.



У головному меню програми обираємо вкладку Lecture Notes. Починається створення внутрішнього відеоряду. У новому вікні обираємо вкладку Media Player Capture... для використання у якості засобу формування ряду внутрішнього медіаплеєра.

Наступне вікно містить ряд посилань меню, які будуть нами використані для формування ряду. У меню File, обираємо вкладку Open і вказуємо шлях до аналізованого файлу відео.



Після завантаження переглядаємо відеоряд і за допомогою вкладок меню Step >>, Step << визначаємо фрагмент, який будемо аналізувати. Обравши початковий кадр, натискаємо Capture off і рухаємось до останнього кадру, натискаючи Step>>. В кінці знову натискаємо Capture on і зберігаємо ряд у меню File, обравши Save As. Програма створила свій відеоряд і пропонує перейти до його аналізу, відкривши вікно аналізатора.



Вікно аналізатора містить у лівій частині кнопки прокрутки зображення Play, Step>>, Step<<, зміни бази даних Date Set і переходу до наступного вікна Next. У нижній частині містяться допоміжні поля і кнопки керування. Обравши кнопку Mass 1, у новому вікні задаємо масу тіла (м'яча) у кілограмах. Далі виконаємо калібрування зображення. Обираємо кнопку Scale. Програма вказує на послідовність дій. Обравши на кадрі предмет з відомими розмірами, розміщуємо курсор на його початку. Затиснувши ліву клавішу маніпулятора, проводимо лінію до кінця відомого предмета. У вікні, що з'явилося, вказуємо реальну відстань у метрах. Тепер аналізатор розуміє масштаб аналізованої події і має інформацію про предмет аналізу. Наступним кроком буде маркування траєкторії руху предмета. Саме точність відзначення положення тіла впливає на результат роботи. Обравши розмір маркера у меню Circles, відзначаємо положення, наприклад, центру м'яча, переміщуючись до кінця ряду покадрово. Важливо відзначити положення м'яча на кожному кадрі.

Video Analysis-2

File Lines Circles Vectors Options Help

Physics ToolKit

[Return to Browser](#)

Calculator

Video

Play >

<<Step Step>>

Data Set 2

Window

Back Next



Time (s)	0,00E+00	X (m)	2,487	Mass 1 (kg)	0,5
Frame	0	Y (m)	2,278	Mass 2 (kg)	0,00E+00
FPS	30	Scale	131,6667	Cursor	Cross

Переходимо до наступного вікна кнопкою Next, де відзначаємо, що досліджується один об'єкт, який не обертається і вказуємо, що рух відбувається по двох осях. На наступному вікні відзначаємо величини, зміну яких ми маємо вивчити. Наступне вікно пропонує переглянути графіки, побудовані аналізатором для координати, швидкості, прискорення, сили, імпульсу та енергії м'яча. Їх переглядаємо, натискаючи кнопку Graph.

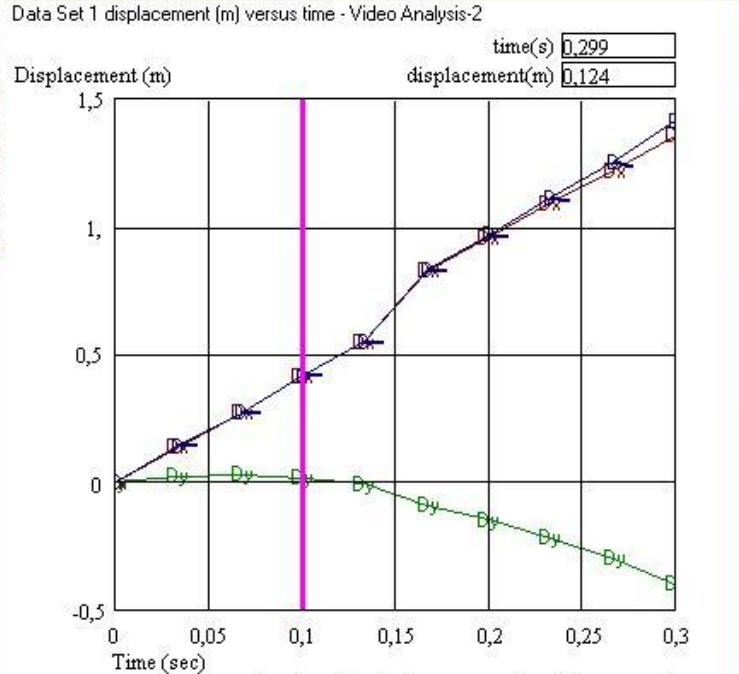
Video Analysis-2

View Graphs Lines Circles Vectors Graph Tools Options Help

Data Set 1 displacement (m) versus time - Video Analysis-2

time(s) 0,299

displacement(m) 0,124



Displacement (m)

Time (sec)

slope is velocity ±

intercept is displacement ±

[Return to Browser](#)

Video

Play >

<<Step Step>>

Graphs

<<Graph Graph>>

Slope Area

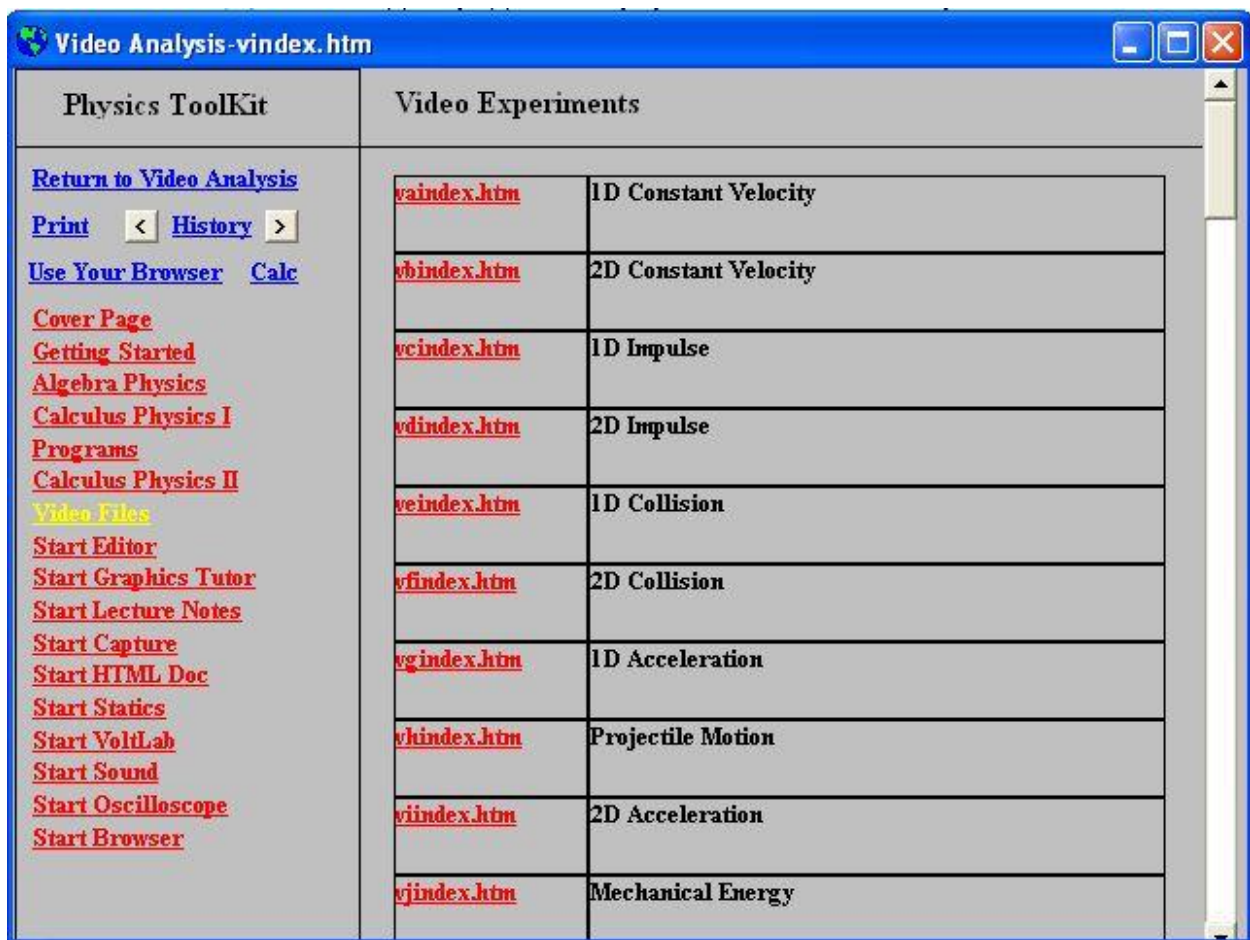
Window

Back Next

Останнє вікно - це таблиця даних, яку після копіювання переносимо у електронні таблиці Microsoft Excel для прорахунку похибок вимірювань.

Графіки зміни кінематичних і динамічних параметрів копіюються і переносяться як малюнок у решту документів.

Розглянутий приклад ілюструє роботу з одним тілом, рух якого вважаємо поступальним. Можливості програми досить великі. Вона здатна аналізувати рухи двох тіл, характер кожного з яких визначається окремо. Як відзначалося раніше, продукт містить готові лабораторні роботи з курсу механіки, у яких відеоряд вже сформований. Кожна робота містить власну базу маркованих точок за якими ведуться обрахунки. Ці роботи використовуються на підготовчому етапі, коли вивчаються можливості програми та виконуються перші кроки в освоєнні продукту. Без використання бази даних, прошитих у відеоряд кожна з лабораторних робіт може бути виконана як і попередня, оминаючи кроки створення внутрішнього відеоряду. Внутрішній браузер аналізатора містить вкладку Video Files.



Перемістившись у цей розділ, знаходимо перелік відеорядів, впорядкованих по розділах та характерах взаємодій. Представлені розділи “Кінематика поступального та обертового руху”, “Динаміка поступального та обертового руху”, “Закони збереження”, “Коливання та хвилі”, “Електрика та магнетизм”. Оскільки програма має можливість прораховувати усі кінематичні і більшість динамічних параметрів, її використання можливе і у розділі решти взаємодій, які можна відзняти за допомогою цифрової камери. Формуючи відеоряд, необхідно врахувати, щоб відеокамера була закріплена нерухомо та була відома частота кадрів при зйомці. Предмет для калібрування має перебувати на одному рівні з рухомим об’єктом для уникнення ефекту панорами.

Ще однією важливою особливістю продукту є можливість генерування та аналізу звукових коливань з використанням звукової карти комп'ютера. Вкладка Start sound відкриває вікно у якому можна задавати частоту та форму звукового сигналу, записувати його та надалі аналізувати картину за допомогою аналізатора спектра, що присутній у цьому вікні. Програма аналізує також зовнішні сигнали, що надходять через звукову карту. Тобто є можливість використання цієї частини аналізатора при вивченні звукових коливань записаних у вигляді аудіотреків.

У продукті передбачено використання зовнішнього модуля, який дозволяє використовувати його у якості програмного осцилографа, що розширює спектр його використання у лабораторному практикумі. Але навіть попередній набір функцій достатній для забезпечення більшості робіт лабораторного практикуму. Функція захоплення відеоінформації поширюється на декілька комп'ютерів, об'єднаних у мережу, що вирішує використання програми у комп'ютерному класі.

Методична цінність продукту полягає у можливості використання базових лабораторних робіт, вміщених у сам продукт у якості зразка для навчання користуванням цим продуктом. Окрім того в мережі міститься достатньо велика кількість відеоматеріалів, націлених на використання даного продукту для аналізу. Автори статті пропонують також для використання ряд відеофрагментів, розміщених на сайті Всеукраїнської громадської організації "Асоціація учителів фізики "Шлях освіти –XXI" www.chis.kp.km.ua у розділі "Метод цифрової обробки відеозображень". Авторами ведеться робота по створенню інтерактивного збірника лабораторних робіт для курсу "Загальної фізики" та спецкурсу у школах з фізико-математичним профільним навчанням з використання цього та інших продуктів (Data Pointe, Traker).

ЛІТЕРАТУРА:

1. Атаманчук П.С. Інноваційні технології управлінням навчання фізики. – Кам'янець-Подільський: К-ПДПУ, 1999. – 174 с.
2. Шарко В.Д. Сучасний урок фізики: технологічний аспект / Посібник для вчителів і студентів. – К., 2005. – 220 с.
3. Beichner, R. (1999). Video-based labs for introductory physics courses. *Journal of College Science Teaching*, 29(2), 101-104.
4. Brasell, H. (1987). The effect of real-time laboratory graphing on learning graphic representations of distance and velocity. *Journal of Research in Science Teaching*, 24(4), 385 -395. Thornton, R., & Sokoloff, D. (1990). Learning motion concepts using real-time microcomputer-based laboratory tools. *American Journal of Physics*, 58(9), 858-857.
5. Wilkinson, L. (1995). Physics academic software: Graphs and tracks. *The PhysicsTeacher*, 33(4), 254-255.

УДК 378.14: 004

Р.С. Гуревич, М.Ю. Кадемія

ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННОГО НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО КОМПЛЕКСУ В ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

У статті проаналізовано деякі аспекти створення електронного навчально-методичного комплексу, вимоги до нього, використання його у навчанні студентів, забезпечення їх якісної самостійної роботи, професійної підготовки спеціалістів.

The analysis of certain aspects of creation of electronic educational-methodological complex, its demands and usage in students training, obtaining of their quality individual work, as well as professional specialists training has been done in the article.

Постановка проблеми. Найхарактернішою ознакою сучасного етапу розвитку освіти в розвинених країнах світу є інтенсивна комп'ютеризація та інформатизація освіти. Комп'ютеризація дозволяє зробити викладача і студента рівноправними партнерами в процесі навчання. При цьому можливі два шляхи здійснення навчання.

Швидкий розвиток Інтернет відкриває можливості для створення інформаційно-освітнього середовища, під яким розуміють комплекс сучасних інформаційних технологій, котрі забезпечені методичними, програмними і технічними засобами для навчального процесу.

Одним із засобів формування інформаційно-освітнього середовища в педагогічному університеті є створення електронних навчально-методичних комплексів з усіх дисциплін, що вивчаються.

Аналіз попередніх досліджень. Використанню інформаційно-телекомунікаційних технологій в освіті присвячені роботи вчених: В.Ю. Бикова, Б.С. Гершунського, Р.С. Гуревича, М.І. Жалдака, І.Е. Захарової, Ю.І. Машбиця, В.І. Сумського, Н.В. Морзе та ін. У цих роботах приділяється увага розробленню електронних підручників, навчальних посібників, автоматизованих навчальних систем, електронних навчально-методичних комплексів для здійснення навчання студентів.

Мета цієї статті полягає у розгляді можливостей використання інформаційних технологій на прикладі електронного навчально-методичного комплексу для вдосконалення якості підготовки студентів у педагогічному університеті.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо шляхи, за якими відбувається навчання в університеті:

перший – за умови збереження традиційної форми навчання нові інформаційні ресурси (комп'ютер, Internet) використовуються лише як засоби забезпечення більш ефективного одержання професійних знань. За їхньою допомогою студенти знайомляться з навчальними програмами курсів, з літературою, яку необхідно опрацювати під час вивчення конкретних курсів; їм пропонують тестові завдання для перевірки засвоєння матеріалу; збірники задач, вправ, теми дискусій, курсових робіт і т. ін. Тобто комп'ютер та Internet виконують роль чинника з поліпшення засобів зв'язку між викладачами та студентами;

інший шлях – дистанційне навчання як самостійна форма навчання, коли в системі Internet пропонуються окремі курси.

Проте за обох підходів необхідні навчально-методичні матеріали, на основі яких можливе навчання, що орієнтоване, головним чином, на самостійну роботу студентів. Для одержання ефективного результату необхідно підготувати цілий комплекс матеріалів, що складають “кейси” студента та викладача. В процесі формування таких кейсів все більшої популярності набуває мультимедіа-підхід, коли студент забезпечується електронними навчально-методичними комплексами (ЕНМК). Ці ЕНМК становлять структуровані особливим чином інформаційні матеріали та записані на магнітні носії або доступні через комп'ютерну мережу.

Реалізація основних задумів педагогів стосовно структури і подання навчального матеріалу можлива лише за умов їхньої участі в створенні ЕНМК. Така спільна робота викладача і групи розробників найбільш ефективна, вона дозволяє включати окремі готові фрагменти в навчальний процес, здійснювати коригування.

У системі освіти ЕНМК є програмно-інформаційним посередником між студентами і викладачами, тому функції ЕНМК полягають у створенні підтримки користувачів (рис. 1).

ЕНМК використовується в таких основних процесах функціонування системи освіти, як навчання, інформування, комунікації. ЕНМК використовується в допоміжних і управлінських процесах: інсталяції, модернізації інформаційних ресурсів, документуванні, навчанні студентів.

Розглянемо функції системи навчання студентів з використанням ЕНМК.

У процесі навчання ЕНМК має виконувати такі функції:

- збереження навчальних матеріалів з усіх дисциплін;
- вибір змісту, послідовності і методики навчання;
- представлення навчальних матеріалів у зручному і наочному вигляді;

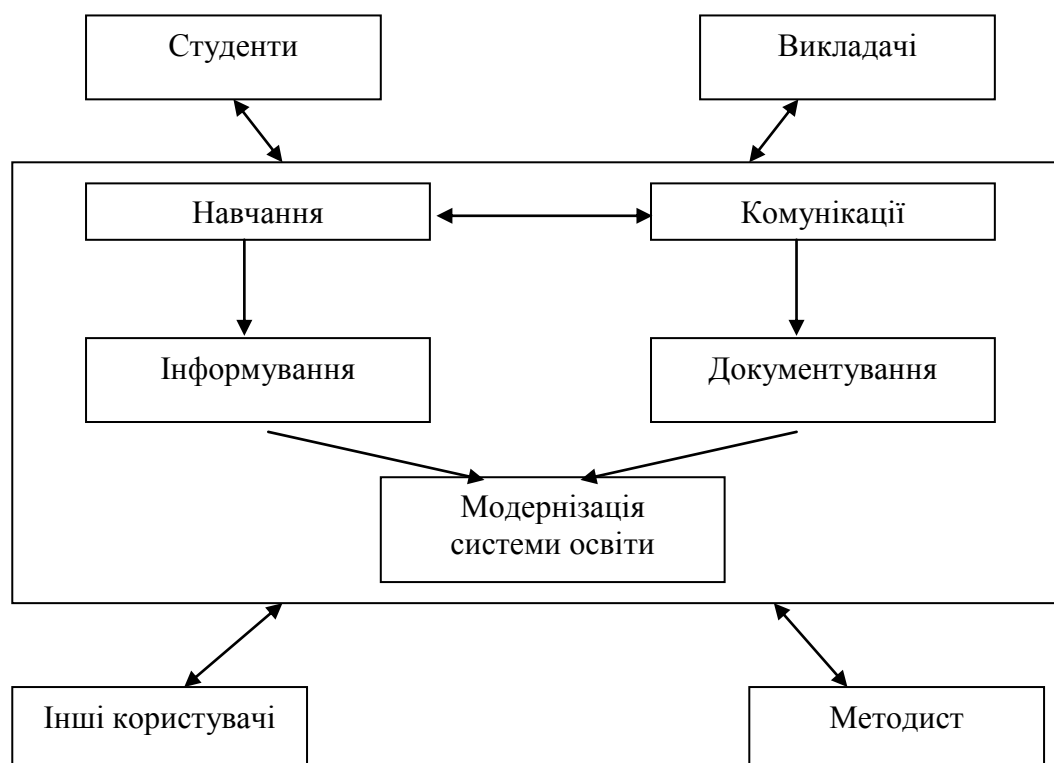


Рис. 1. Взаємодія користувачів ЕНМК.

- допомога під час розв'язування задач;
- подання звітів і контрольних робіт;
- комп'ютерна модернізація об'єктів і процесів, що вивчаються;
- обробка результатів експерименту;
- підтримка розробки навчальної документації;
- контроль знань.

Інформування має на увазі наступні функції ЕНМК:

- пошук навчальної інформації за запитом;
- подання поточної інформації з організації навчального процесу.

До функції комунікації ЕНМК можна віднести комунікацію між студентами і викладачами, між студентами в групі, між студентами та іншими учасниками тематичних конференцій.

Процес документування відображається в ЕНМК такими функціями:

- ведення журналу успішності;
- виконання копій навчальних матеріалів за запитом учня, викладача.

Процес навчання студентів підтримується в ЕНМК функцією надання допомоги.

Таким чином, інтеграція розглянутих функцій під єдиним інтерфейсом дозволить значно підвищити якість ЕНМК і продовжити термін його експлуатації.

У практиці педагогічної діяльності все ширше використовуються різноманітні електронні матеріали: навчальні та робочі програми; плани-графіки лекційних і практичних занять; теоретичні матеріали; хрестоматії, словники; карти і схеми, таблиці, ілюстрації, збірники задач і вправ; теми творів, рефератів, курсових; питання і тести для самоконтролю; моделюючі програми для проведення ділових ігор та інше.

Відповідна методична та технологічна систематизація вище розглянутих матеріалів забезпечує створення ЕНМК:

- 1) структура модулів має бути чіткою і відповідати логіці розвитку змісту і принципам дидактики;
- 2) кожний модуль має бути сформованим як завершений обсяг інформації;
- 3) структура модуля має відповідати змісту;
- 4) назви модулів і тем мають бути чіткими, стислими і відповідати програмі;
- 5) обсяг змісту модуля має відповідати значущості та складності матеріалу;
- 6) основними видами контролю та звітності студентів за кожним модулем можуть бути тести, контрольні роботи;
- 7) тривалість роботи студента над кожним модулем не повинна перевищувати встановлених норм;
- 8) послідовність і конкретні терміни роботи над змістом навчального матеріалу, контроль за якістю знань визначається студентом спільно з педагогом [3: 66].

Основними компонентами ЕНМК є:

1. Програма-навігатор, яка виконує організаційні та сервісні функції (реєстрація студента, довідкова інформація з дисципліни, що вивчається, відстеження траєкторії навчання студента, фіксування результатів навчання).
2. Електронний навчальний посібник, який становить набір взаємопов'язаних HTML документів, що об'єднані в єдину логічну структуру, котра включає текст, статичні та динамічні зображення, елементи меню і навігації.
3. Автоматизований лабораторний практикум.
4. Система тестування та контролю.

Найбільш повним вважається ЕНМК, що містить:

- анотацію до курсу, в якій наводиться коротка характеристика ЕНМК, його переваги, для кого він призначений;
- робочу програму, що сформована на основі Державного стандарту з професії (спеціальності), типової програми з даної дисципліни;
- керівництво щодо вивчення дисципліни (методичні вказівки для викладача, учня), яке включає вказівки для самостійного вивчення теоретичного матеріалу, виконання практичних завдань; вказівки з технології вивчення навчального матеріалу на певному рівні, послідовності використання всього навчально-методичного комплексу, навчальних модулів, блоків, навчальних одиниць;
- навчальний посібник містить виклад навчального матеріалу (теоретичного, практичного) відповідної дисципліни, що відповідає робочій програмі та структуруванню на методичні дози (модулі, блоки, початкові одиниці);
- практикум, що використовується для формування вмінь та навичок на основі застосування теоретичних знань, які застосовуються під час розв'язування практичних завдань;
- тести або тестуючі системи, які використовуються для перевірки рівня засвоєння навчального матеріалу на початковому, проміжному та підсумковому етапах;
- довідник, котрий містить відповідні матеріали, таблиці, визначення, глосарій з дисципліни;
- електронна бібліотека курсу, що містить підручники та посібники, які доповнені аудіо-, відеоматеріалами, освітніми Internet-ресурсами тощо [1: 72];
- центральна частина ЕНМК – навчальний посібник, який може виконувати функції підручника і електронного тренажера. Він має модульну структуру. Зв'язок між модулями здійснюється за допомогою гіперпосилань. Доступ до розділів і тем реалізується за допомогою інструменту “Зміст”, який представляє всі теми курсу у вигляді ієрархічної структури.

Навчальний посібник включає:

- анотацію або вступ;
- теоретичний матеріал;

- практикум для формування вмінь та навичок, в якому представлені покрокові розв'язки типових задач з вивченої теми;
- методичні рекомендації до вивчення курсу;
- тематику рефератів, курсових робіт;
- словник термінів;
- додатки;
- рекомендовану літературу.

Наприклад, для вивчення курсу “Методика професійного навчання з інформаційних технологій” використовується відповідний електронний навчальний посібник, який складений за модульною основою та має таку структуру (рис. 2).

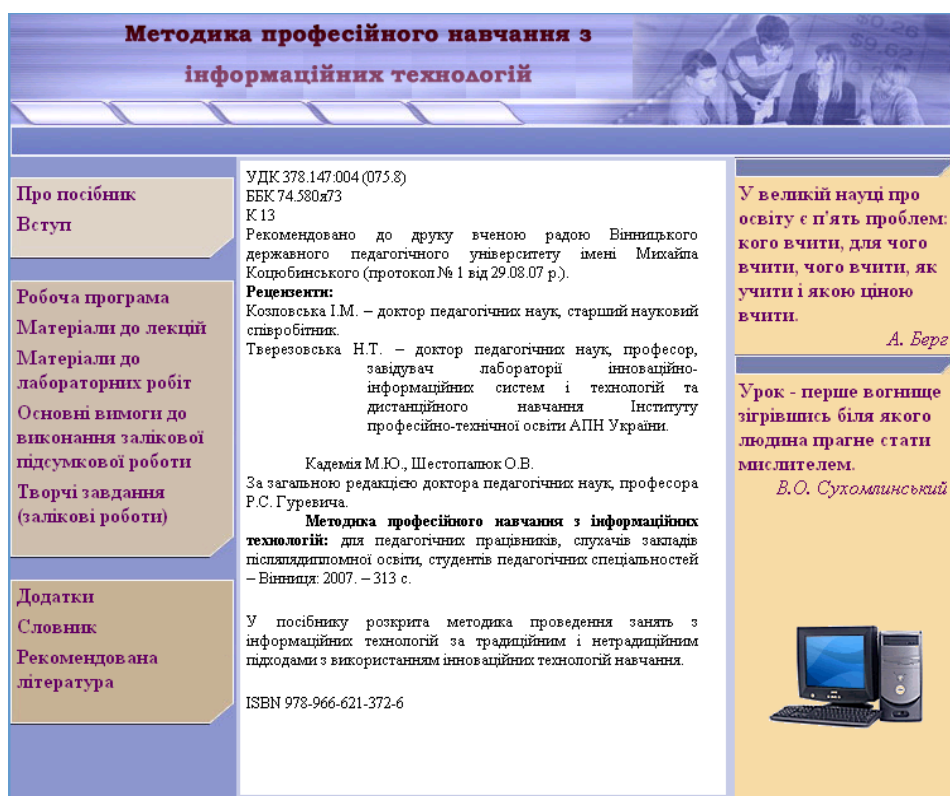


Рис. 2. Структура навчального посібника.

За умов застосування модульного підходу у вивченні курсу слід враховувати аналіз досвіду використання ЕНМК у навчально-виховному процесі, який свідчить, що найбільш ефективними є курси, котрі становлять навчальні матеріали на основі лінійної і нелінійної схем. За умови застосування лінійної схеми кожний студент на основі послідовного засвоєння навчального матеріалу, що поданий в ЕНМК оволодіває знаннями, які зазначені в навчальній програмі. Нелінійна схема забезпечує роботу з ЕНМК на більш високому рівні, коли студент має можливість звернутися до додаткового навчального матеріалу з метою більш поглибленого вивчення питання, що розглядається [2]. Крім того, кожний студент має можливість вивчати додаткові розділи курсу, що мають професійну спрямованість та значущість для майбутньої професії.

Такий електронний навчальний посібник може бути використаний під час традиційної системи навчання, навчання за дистанційною формою, а також для самостійного опанування курсом, темою, окремими питаннями.

Автоматизований лабораторний практикум (АЛП) становить комплекс програмних і методичних засобів, які забезпечують проведення лабораторних робіт на моделях, які можна формувати за допомогою моделюючих програм.

Програмне забезпечення АЛП включає наступні підсистеми:

- управляючу;

- вхідного тестування;
- моделювання;
- формування підсумкового звіту.

Підсистема тестування передбачає контроль за рівнем знань, які розглядаються в лабораторній роботі.

Підсистема моделювання здійснює програмну імітацію досліджуваного об'єкту.

Підсистема формування звіту формує шаблон звіту з відповідної лабораторної роботи. До звіту заносяться результати виконання роботи, висновки та пояснення до виконання роботи.

Система тестування призначена для проведення вступного, проміжного та підсумкового тестування, дає можливість здійснювати моніторинг знань студентів, вибирати власну траєкторію навчання.

Висновок. Розроблене інформаційно-навчальне середовище використовується для навчання студентів очної та дистанційної форм навчання. Впровадження в навчальний процес розроблених матеріалів дозволить підвищити ефективність самостійної роботи, якість підготовки студентів.

Упровадження ЕНМК дозволить забезпечити якість формування умінь самостійного придбання знань, здійснення інформаційно-навчальної, дослідницької діяльності, вміння здійснювати обробку інформації, розвиток інтелектуального потенціалу студентів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гуревич Р.С., Кадемія М.Ю., Бадюк Ю.В., Шевченко Л.С. Використання інформаційних технологій у навчальному процесі (з досвіду роботи експериментального педагогічного майданчика у ВПУ №4 м. Вінниці). – Вінниця: ТОВ “Діло”, 2006. – 300 с.
2. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учебн. заведений. – М.: Издательский центр “Академия”, 2003. – 192 с.
3. Захарова И.Г. Электронные учебно-методические комплексы – опыт создания и применения. // Образование и наука. – 2001. – №5. – С. 12-15.

УДК 378.14:004

О.В. Шестопалюк

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ ДО РОБОТИ У ТЕЛЕКОМУНІКАЦІЙНИХ ОСВІТНІХ ПРОЕКТАХ

У статті розглянуто суть, мета й особливості застосування телекомунікаційних проектів у навчальному процесі педагогічного ВНЗ на основі вивчення спецкурсу “Телекомунікаційні проекти в навчальному процесі ВНЗ”, формування готовності майбутніх педагогів до професійного використання інформаційно-телекомунікаційних технологій

The article focuses on the essence, goal and peculiarities of IT project implements in the curriculum in Teacher-Training Universities. The introduction of technologies is based on the subject “IT projects in higher education institutions”. The goal of the subject is to prepare students to use the IT in teaching process.

Домінуючою тенденцією розвитку сучасної цивілізації є перехід від індустріального до інформаційного суспільства, в якому об'єктами і результатами праці переважної частини зайнятого населення стануть інформаційні ресурси та наукові знання. А це вимагає ґрунтовної підготовки всіх членів соціуму до використання засобів інформаційно-телекомунікаційних технологій (ІТКТ) у своїй професійній діяльності.

Постановка проблеми. Істотним недоліком у професійній підготовці сучасних учителів є їхній недостатній професіоналізм у використанні інформаційних і телекомунікаційних технологій, що негативно впливає на ефективність та рівень викладання. Випускник педагогічного ВНЗ повинен не тільки володіти знаннями в галузі комп'ютерної техніки, але й бути спеціалістом із застосування ІТКТ у своїй професійній діяльності.

Як засвідчує практика, найбільш ефективно використовувати ІТКТ у процесі організації спільних телекомунікаційних проєктів, телеконференцій, дистанційного навчання.

Мета, яку ми намагаємось досягнути в даній статті, це показати методіку застосування телекомунікаційних освітніх проєктів у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського при вивченні курсу "Телекомунікаційні проєкти в навчальному процесі ВНЗ".

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У педагогічній літературі (І.Г.Захарова, Є.С.Полат, М.Ю.Бухаркіна, М.В.Моїсеєва, А.Є.Петров, Г.С.Сазоненко, Г.К.Селевко, С.О.Сисоєва) достатньо активно обговорюється проблема впровадження телекомунікаційних освітніх проєктів у навчальний процес.

Стрімкий розвиток глобальної мережі Інтернет призвів до перетворення комп'ютерної революції в інформаційну, комп'ютер став основним засобом телекомунікації.

Прогрес у галузі створення високошвидкісних цифрових каналів зв'язку, засобів цифрового подання та стискання відео/аудіоінформації, єдиних протоколів роботи з відео надзвичайний. Комп'ютерна телекомунікація набагато швидша та дешевша, і, що найголовніше, набагато потужніша від таких звичних засобів, як телефон, телеграф, телебачення.

Телекомунікаційний навчальний проєкт – це спільна навчально-пізнавальна, творча або ігрова діяльність студентів-партнерів, організована на основі комп'ютерної телекомунікації, яка має єдину мету, узгоджені методи, способи діяльності, спрямовані на досягнення спільного результату [2: 204].

Телекомунікаційні проєкти надають можливість не тільки передавати студентам суму тих чи інших знань, але й учити їх набувати цих знань самостійно за допомогою величезних можливостей глобальної комп'ютерної мережі Інтернет, користуватися набутими знаннями для розв'язання нових пізнавальних і практичних завдань, знайомитися з іншими культурами, виховувати почуття приналежності до єдиної світової спільноти.

Важливою рисою телекомунікаційного проєкту є його міжпредметний характер, оскільки розв'язання проблеми, що закладена в будь-якому проєкті, завжди потребує інтегрованих знань.

До освітніх телекомунікаційних проєктів висувається ряд вимог:

- формування глобальної у дослідницькому і творчому аспекті проблеми, яка вимагає для її розв'язання інтегрованого знання, творчого пошуку;
- практична, теоретична, пізнавальна значимість передбачуваних результатів;
- самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність студентів;
- структурування змістової частини проєкту (з визначеними результатами окремих етапів);
- використання дослідницьких методів, що передбачає певну послідовність дій: обговорення способів оформлення кінцевих результатів, збір, систематизація та аналіз отриманих даних, підведення підсумків, оформлення результатів, їхнє представлення, висновки, формулювання нових проблем дослідження [3].

Вибір тематики проєктів у різних ситуаціях може бути різним. В одних випадках викладач визначає тематику з урахуванням навчальної ситуації з конкретного предмета, в інших, особливо в проєктах для позаурочної діяльності, тематика пропонується самими студентами і відповідає цілком їхнім власним інтересам, не тільки пізнавальним, а й творчим, прикладним.

Виділяють такі типи проєктів [1-3]:

- за домінуючою у проекті діяльністю: *дослідницький, пошуковий, творчий, рольовий, прикладний (практично-орієнтований), ознайомлювально-орієнтовний (інформаційний)*;
- за предметно-змістовою сферою знань: *монопроект* (у рамках однієї галузі знань), *міжпредметний проект*;
- за характером координації проекту: *безпосередній, опосередкований*;
- за характером контактів (*серед учасників одного навчального закладу, групи, міста, країни, різних країн світу*);
- за кількістю учасників проекту: *особистісні, парні, групові*;
- за тривалістю виконання проекту: *короткострокові, середньої тривалості, довгострокові*.

Основною метою проектною діяльністю студентів виступає:

- отримання навичок роботи з Інтернетом для пошуку й обробки інформації;
- використання комп'ютерних інформаційних технологій з метою підготовки інформації в електронному вигляді для передачі іншим учасникам проекту;
- збагачення досвідом використання можливостей Інтернету для обміну думками з учасниками проекту, одержання консультацій наукового керівника;
- здобуття та накопичення досвіду здійснення досліджень, роботи з джерелами інформації;
- отримання досвіду роботи “в команді” (планування, розподіл функцій, взаємодопомога та взаємоконтроль).

Проектна діяльність дозволяє вивчати матеріал, що виходить за межі навчальної програми, використовувати інформацію як із традиційних джерел (книг, словників, енциклопедій), так і з мережі Інтернет. Студенти навчаються працювати в мережі, здійснювати пошук інформації, використовувати різноманітні пошукові системи. У процесі роботи над проектом відбувається не тільки накопичення знань, але й творче їх осмислення.

Сьогодні освітнє товариство має такі потужні засоби спілкування й отримання інформації, як телеконференції, списки розсилки, пошукові системи, каталоги ресурсів. Усе це дає можливість широкого залучення студентів, педагогів до пошукової роботи в проектах.

Застосування ІТКТ має світоглядний аспект. Адже інформація, зібрана, передана та опрацьована за допомогою автоматизованих систем, являє собою важливий внесок у розвиток сучасної інформаційної картини світу, а отже, і світогляду студентів.

Розробляючи пропонований курс, його автори ставили за мету донести до майбутніх і сучасних педагогів думку про те, що використання ІТКТ забезпечує підвищення:

- ефективності всіх видів навчальної діяльності;
- якості підготовки спеціалістів з новим типом мислення, відповідним вимогам інформаційного суспільства.

За допомогою методів і засобів інформатизації майбутній спеціаліст повинен навчитися отримувати відповіді на питання про те, які є інформаційні ресурси, де вони розміщені, як можна отримати до них доступ і як можна їх використовувати з метою підвищення ефективності професійної діяльності.

Найефективнішими в сучасній дидактиці вважаються такі методи стимулювання навчання, що підкріплені реальною взаємодією двох умов:

- 1) збігом мотиваційної сфери суб'єкта з характером мети, яку йому пропонують;
- 2) прийняттям суб'єктом цієї мети як такої, що відповідає його мотивам.

До основних видів діяльності, на яких ґрунтується проєктивна педагогіка, належать:

- навчально-пошукова (пошук і засвоєння нових знань, нового досвіду);
- пізнавально-пошукова (аналогічна до наукового дослідження);
- ігрова (в тому числі ігрове моделювання та ігрова експресія);
- дискусійна (діалогова, комунікативна).

Курс “Телекомунікаційні проєкти в навчальному процесі ВНЗ” розрахований на студентів педагогічних вищих навчальних закладів, учителів загальноосвітніх шкіл,

професійно-технічних навчальних закладів, які хочуть застосовувати інформаційно-телекомунікаційні технології у своїй діяльності.

Загалом під час роботи над проектом викладач виконує такі функції:

- сприяє студентам у пошуку джерел, здатних допомогти їм у роботі над проектом;
- сам виступає джерелом інформації;
- підтримує і стимулює студентів;
- допомагає їм оволодіти новими інформаційними технологіями;
- прищеплює студентам інформаційну культуру;
- координує процес створення проекту;
- підтримує безперервний зворотний зв'язок з метою просування студентів у роботі над проектом.

Наприклад, наведемо схему організації роботи над проектом у навчальному закладі.

Етапи роботи	Форми роботи	Роль локального координатора
1. Формування робочих груп	Аналіз запропонованого проекту, визначення можливого кола зацікавлених учасників, інформаційні повідомлення, бесіди з викладачами-предметниками щодо перспективи подальшої співпраці. Аналіз запропонованого інформаційного забезпечення проекту. Визначення форм включення проекту в навчальну, позаурочну діяльність. Організація груп	Аналітична, інформаційна
2. Отримання інформаційних матеріалів, здобуття учасниками необхідних умінь і навичок	Лекція, семінари, інші форми занять з урахуванням запропонованої схеми й інформаційного забезпечення проекту (з виходом на проблему та її обговорення)	Провідна, направляюча
3. Диференціювання студентів за їхнім уміньми, інтересами	Бесіда з учасниками–педагогами, тестування, розподіл обов'язків за напрямками: організатори, дослідники, референти, технічні асистенти (помічники). Розробка тимчасового плану роботи	Координуюча
4. Творча діяльність студентів	Спільне розв'язання завдань, які поставлені в проекті. Створення групових продуктів (як результат роботи у проекті)	Керівна
5. Навчаюся та навчаю інших	Творча лабораторія, аналіз діяльності за проектом	Дослідницька

Вивчення курсу “Телекомунікаційні проекти в навчальному процесі ВНЗ” дозволить по-новому використовувати нові педагогічні технології у навчанні, зорієнтує вчителів на реалізацію спільних телекомунікаційних проектів, телеконференцій, дистанційного навчання.

Пропонований курс познайомить педагогів із:

- класифікацією засобів інформатизації освіти;
- раціональною організацією робочого місця;
- позитивами і негативами застосування Інтернету;
- пошуковими механізмами та сервісами Інтернету;
- особливостями використання гіпертексту, мультимедіа, гіпермедіа;
- основами проектування Web-сторінок;
- специфікою застосування, апробації та оцінки якості телекомунікаційних проектів;

- організацією роботи телекомунікаційного освітнього проекту в навчальному закладі;
- інформаційним забезпеченням освітніх телекомунікаційних проектів.

Лекціями і лабораторними заняттями охоплено такі питання:

- вивчення правил безпечної роботи з комп'ютером; навчання роботі в Інтернеті;
- основи проектування Web-сторінок;
- інформаційне та правове забезпечення електронних видань та цифрової передачі даних в Україні;
- робота викладача в телекомунікаційних освітніх проектах, організація роботи над проектами у навчальних закладах;
- програма "Intel® Навчання для майбутнього" та робота в ній;
- основи створення, експертизи і застосування різних видів телекомунікаційних проектів, які розглядаються як засоби ІТКТ, що використовуються у навчальному процесі.

Висновки. У галузі застосування ІТКТ у педагогічній діяльності, ще багато нерозв'язаних завдань. До них можна віднести завдання адекватності описаних засобів реаліям процесу навчання, підвищення рівня науковості, змістової і стилістичної культури засобів інформаційних та телекомунікаційних технологій, необхідності інтерфейсного, технологічного й інформаційного зв'язку між окремими освітніми виданнями та ресурсами.

Основними проблемами, розглянутими в курсі "Телекомунікаційні проекти в навчальному процесі ВНЗ", вважаємо суть, мету й особливості застосування телекомунікаційних проектів у навчальному процесі, технічні засоби і технології Інтернету, методи інформатизації навчальної діяльності, основи побудови Web-сторінок, питання формування готовності педагогічних кадрів до професійного використання інформаційних і телекомунікаційних технологій.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю., Шевченко Л. С. Навчання у телекомунікаційних освітніх проектах (з досвіду роботи): За ред. проф. Р. С. Гуревича: Навчально-методичний посібник для педагогічних працівників ІТНЗ, загальноосвітніх шкіл, ВНЗ і слухачів інститутів післядипломної освіти. – Вінниця, 2007. – 138 с.
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаршина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров / Под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр "Академия", 2001. – 272 с.
3. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 288 с.

УДК 378.14.004

М.Ю. Байло

СТВОРЕННЯ ЕЛЕКТРОННИХ ПОСІБНИКІВ ДЛЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ

У статті проведено аналіз можливості використання електронних посібників для організації самостійної роботи студентів у вищих навчальних закладах. Розглянуто технологічні напрямки створення електронних посібників і сформульовано рекомендації щодо вибору технологій створення електронних посібників залежно від характеру самостійної роботи при навчанні.

The article focuses on the problems of electronic books usage for students' self-study in higher establishments. The technological ways for the books' programming have been analyzed. The recommendations for the usage of the books have been given in the article.

Актуальність дослідження. Нова парадигма вітчизняної освіти, пов'язана з входом України в європейський освітній простір, розглядає інтереси особистості, адекватні сучасним тенденціям суспільного розвитку, як пріоритет [6]. Якщо попередні концепції орієнтувались на знання, уміння, навички, суспільне виховання, то нині орієнтирами стають компетентність, ерудиція, індивідуальна творчість, самостійний пошук знань і потреба в їх удосконаленні, висока культура особистості.

Формування внутрішньої потреби до самонавчання є вимогою часу й умовою реалізації особистісного потенціалу. Здатність людини відбутися на рівні, адекватному її претензіям на належне становище в суспільстві, цілком залежить від її індивідуальної залученості до самостійного процесу одержання нових знань. Розв'язання цього завдання здійснюється через пошук змісту, форм, методів і засобів навчання, що забезпечують розширення можливостей розвитку, саморозвитку й самореалізації особистості. Тому оволодіння студентами методами пізнавальної діяльності за умов самостійної роботи набуває особливої актуальності – адже саме у ВНЗ закладаються основи професіоналізму та формуються вміння самостійної професійної діяльності.

Постановка проблеми. Аналіз сучасної педагогічної практики свідчить, що навчання зосереджується переважно на вузьких цілях формування у студентів знань, умінь і навичок, що переростає у самоціль. Це спричиняє суперечність між необхідністю розвитку самостійної пізнавальної діяльності студентів, здатності до такого пізнання, – і станом освітньої практики.

Виходячи з указаної суперечності й актуальності теми, що розглядається, була сформульована проблема: які технологічні напрямки створення електронних посібників забезпечать ефективне оволодіння студентами методами самостійної пізнавальної діяльності при роботі з електронним посібником у процесі цілеспрямованої організації самостійної роботи студентів.

Мета статті: розглянути умови ефективного застосування програм MS PowerPoint та MS FrontPage в процесі створення електронних посібників для організації самостійної роботи студентів.

Аналіз останніх досліджень. Питання формування умінь самостійної навчальної діяльності завжди знаходились у полі уваги педагогів-дослідників і психологів.

У працях Ананьєва Б.Г., Бодалева О.О., Виготського Л.С., Леонтьєва О.М., Рубінштейна С.Л., Талізінної Н.Ф., Фрідмана Л.М. та ін. розкриті роль і місце самостійності у формуванні людської особистості.

Необхідність і важливість формування самостійності студентства розглядається у роботах Давидова В.В., Мерліна В.С., Ельконіна Д.Б. тощо. Публікації Голанта Є.Я., Дайрі Н.Г., Єсіпова Б.П., Мікельсона Р.М., Нільсона О.А., Околелова О.П., Підкасістого П.І., Половнікової Н.А. дозволяють визначитись із поняттями “самостійність”, “самостійна робота”, “самостійна пізнавальна діяльність”.

Низка авторів (Васильєва В.М., Вербицький А.О., Гарунов М.Г., Єрецький М.І., Риблова А.М.) наголошують на принциповій можливості підвищення якості навчання за рахунок використання самостійної роботи за умов її правильної організації у навчальному процесі.

Важливе значення мають праці, присвячені проблемам формування умінь самостійної навчальної діяльності (Данілов М.О., Зімня І.О., Лернер І.Я., Ломов Б.Ф., Менчинська Н.О., Нільсон О.А., Срода Р.Б.).

Проте й досі погляди багатьох науковців на сутність самостійної роботи студентів містять суперечності, питання класифікації й систематизації самостійної роботи досліджені недостатньо, не сформульовані умови забезпечення системності самостійної роботи тощо.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Відомо, що якість підготовки студентів багато в чому визначається якістю навчальних посібників, які використовуються в навчанні. Електронний посібник заявляє про себе як

новий і перспективний вид дидактичного матеріалу, здатний бути потужним мотиваційним чинником залучення студентів до навчання [1 – 5].

Багато дослідників у галузі комп'ютерної дидактики вважають, що, як і традиційний підручник, комп'ютерний курс є відображенням, моделлю навчального процесу, цілей навчання, особливостей досліджуваного предмета, психології засвоєння-навчання, стратегій навчальних дій як того, кого навчають, так і навчальних дій викладача. Відмінністю комп'ютерного курсу вважають переважно наявність зворотного зв'язку. Чим точніше дидактичний матеріал (комп'ютерний або традиційний) відображає навчальний процес, його особливості, тим вищий ступінь його засвоєння.

Можливість забезпечення зворотного зв'язку – визнана усіма перевага комп'ютера перед іншими засобами навчання – дозволяє контролювати самостійну роботу студента, надавати йому оперативну допомогу в процесі виконання завдань, як мінімум, а як максимум – змінювати в результаті аналізу навчальних дій запланований хід навчання. Проте необхідність забезпечення інтерактивності, наявності зворотного зв'язку, ставить автора електронного посібника в нові для нього умови.

Наявні оболонки-конструктори педагогічних програмних засобів освітнього спрямування мають недоліки: вони ставлять методиста у тверді межі, позбавляючи можливості урізноманітнити типи вправ, варіанти допомоги, наочності. В той же час для підвищення ефективності навчання необхідне створення електронних посібників, що адаптуються до рівня знань студента і надають йому матеріал у заданому обсязі й послідовності. В цьому випадку комп'ютеру відводиться не пасивна роль відтворення тексту, графіки та іншого ілюстраційного матеріалу, а активна роль, властива викладачеві. До недоліків електронних посібників, які є електронною версією традиційного друкованого підручника, варто віднести відсутність засобів поточного контролю засвоєння знань у процесі роботи, а також орієнтацію на визначений наявний рівень знань студентів.

Однією із головних проблем, з якою постійно зіштовхуються автори інтерактивних вправ, є необхідність якомога точніше, адекватно ситуації на екрані (котру бажано прогнозувати з максимальною точністю) сформулювати текст завдання і створити відповідну базу даних навчальних одиниць, тобто бути досвідченим методистом. Процес пізнання в нелінійному гіпертекстовому середовищі, позбавлений притаманної традиційному посібнику ієрархічної організації, вимагає перегляду низки важливих принципів не лише тактики, а й стратегії навчання. Це не дозволяє здійснити такий перегляд швидко, без ґрунтовного й послідовного вивчення нового інструменту навчання.

Форма представлення структурних одиниць змісту визначається технологією створення електронних посібників, закладеною у вибраній для використання авторській інструментарій. Як переконує аналіз, наявні **два базових технологічних напрями побудови електронних посібників:**

- підхід, заснований на кадрах і модулях;
- підхід, заснований на сторінках.

У межах першого підходу компоненти, що реалізують структурні одиниці навчального матеріалу, поділяються на кадри й модулі.

Кадр – це сукупність інформаційних об'єктів (тексту, графіки, аудіо- і відеоінформації, елементів інтерфейсу користувача та ін.), що представляє фрагмент змісту курсу. Об'єкти кадру ззовні не адресуються, вони доступні лише зсередини. Звертання до кадру викликає його візуальну частину на екран у відповідному вікні електронного посібника та ініціює дії закладених в нього об'єктів.

Модуль – це структурний компонент, що містить множину кадрів і посилань на пов'язані модулі й опис зв'язків (відносин) між цими кадрами й іншими модулями. Модуль має один вхід і кілька виходів, що дозволяє варіювати послідовність вивчення.

Співвідношення між кадрами і модулями можна порівняти зі співвідношенням між файлами і каталогами операційної системи. Власне навчальний матеріал (предметна інформація) подається в кадрах. Модулі слугують для фіксації зв'язків, які поєднують

компоненти, що містяться в них. Ієрархічна система модулів відбиває тематичну декомпозицію навчального матеріалу. Змістові в цілому й проміжним структурним одиницям (розділам, параграфам тощо) відповідають модулі. Кадри є кінцевими структурними одиницями, незалежно від ієрархічного рівня, до якого вони відносяться. Наприклад, вступ до розділу представляється кадром, що належить асоційованому з ним модулеві, тобто розташовується на проміжному рівні.

Кадр може включати посилання на інші кадри й підмодулі, що безпосередньо входять у даний модуль. Важливо, що ці посилання визначаються не лише в кадрі, а й відтворюються на рівні модуля. Це сприяє спрощенню реалізації складноструктурованого навчального матеріалу й забезпечує можливість динамічного маніпулювання відносинами у процесі функціонування електронного посібника.

У правильно структурованому курсі модулі можуть розроблятися **паралельно**, незалежно один від одного. Розбиття навчального матеріалу на модулі слугує природною підставою для розподілу робіт між виконавцями. Оскільки відносини між пов'язаними модулями задаються на рівні підпорядковуючого модуля, для інтеграції модуля або його частини (розділу, параграфа) не потрібно перевизначати зв'язки всередині них, досить дати на них посилання. Це істотно полегшує об'єднання інформаційних компонентів, створених різними виконавцями.

Для реалізації цього технологічного напрямку доцільно використовувати програму MS PowerPoint, яка сама по собі заснована на покадровому поданні інформації.

Для контролю знань і організації зворотного зв'язку в електронних посібниках, створених за допомогою MS PowerPoint, можна використовувати програму Assistant (© Деменчонок О.Г., сайт автора [7]) запропоновану для навчальних закладів безкоштовно. Взаємодія між програмами здійснюється за допомогою спеціально розробленої динамічної бібліотеки Assistant and PowerPoint DLL і макросів PowerPoint (розробнику електронного посібника не потрібно змінювати що-небудь у цих компонентах).

Другий технологічний напрям пропонує єдину форму представлення структурних одиниць навчального матеріалу, що називається сторінкою.

Сторінка містить у собі сукупність інформаційних об'єктів, що відбивають фрагмент змісту курсу, й декілька посилань на інші сторінки. Ці посилання реалізують відносини, що зв'язують структурну одиницю, яка відповідає даній сторінці, з підпорядковуваними, підлеглими та суміжними структурними одиницями, а також з навчально-тренувальними завданнями і зовнішніми навчальними системами.

Прототипом сторінки є електронний документ. На відміну від кадру візуальна частина сторінки може "прокручуватися" у вікні як єдине ціле, за рахунок чого її обсяг, як правило, перевищує обсяг кадру, тобто сторінка – потенційно більш велике утворення.

Сторінка може включати фрагменти, що адресуються як із середини неї, так і ззовні. Звертання до такого фрагменту викликає відповідну сторінку на екран та відкриває її на початку цього фрагмента.

За такої організації посібника доцільно використовувати програму MS FrontPage або подібні їй програми інших виробників. Організація контролю і зворотного зв'язку в цьому випадку забезпечується відповідними аплетами Java, безкоштовні версії котрих легко можна знайти у мережі Internet.

Висновки.

Зіставлення розглянутих технологічних напрямків дозволяє сформулювати такі рекомендації щодо вибору одного з них залежно від характеру виконуваного проекту.

Якщо навчальний матеріал посібника для самостійної роботи має значний обсяг і складну структуру (тобто включає велику кількість різноманітних зв'язків), а в роботі з формування інформаційних компонентів буде брати участь більше двох виконавців, варто використовувати підхід, заснований на кадрах. За середнього і малого обсягу навчального матеріалу нескладної структуризації (переважають лінійні послідовності), обмеженої

кількості розробників і необхідності максимально швидкого створення продукту, перевагу має підхід, заснований на сторінках.

Деталізуючи програму курсу й визначаючи структуру електронного посібника, необхідно намагатися забезпечити якомога триваліший час життя продукту (у плані збереження актуальності його змісту). Основні підходи до розв'язання цієї проблеми полягають у підвищенні ступеня загальності навчального матеріалу, поділі його на складові з урахуванням термінів актуальності й спрощенні умов для заміни застарілих складових.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Башмаков А.И., Башмаков И.А. Разработка компьютерных учебников и обучающих систем. – М.: Информационно-издательский дом “Филинь”, 2003. – 616 с.
2. Беспалько В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия). – М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2002. – 352 с.
3. Дистанционное обучение: Учебное пособие / Под ред. Е.С. Полат. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 192 с.
4. Зайнутдинова Л.Х. Создание и применение электронных учебников (на примере общетехнических дисциплин). Астрахань: Изд-во ЦНТЭП, 1999. – 364 с.
5. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С. Полат. – М.: Издат. центр “Академия”, 2005. – 272 с.
6. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003 – 2004 рр.) / За редакцією В.Г. Кременя. Авторський колектив: М.Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабин. – Тернопіль: Вид-во ТДПУ імені В. Гнатюка, 2004.– 147 с.
7. <http://asksystem.narod.ru/index.html>

УДК 372.851

О.М. Гончарова

ВИКОРИСТАННЯ KEYС-МЕТОДУ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ-ЕКОНОМІСТІВ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

Стаття присвячена аналізу особливостей методу навчання студентів на основі реальних ситуацій з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Розглянуто авторський досвід застосування в навчальному процесі кейс-методу при навчанні студентів на економічних спеціальностях.

The article is considered the features analysis of Case Study method of students teaching applying information-communications technologies. Author's experience of Case Study method application in the educational process is considered on economic specialities.

Одне з основних завдань освіти у вищому навчальному закладі – це організація таких освітніх процесів, які в своїй основі мали б функцію розвитку здатності мислити і приймати рішення, формувати у студентів культуру мислення. При такій постановці задачі необхідно розв'язання ряду серйозних проблем. Серед них: засвоєння принципів і методів інформаційних технологій навчання, тренінгових методик тощо.

Наше дослідження пов'язане з реалізацією основних положень закону України “Про освіту”, напрямками Державної програми “Освіта” (Україна ХХІ століття) [1], Концепцією інформатизації освіти, Концепцією розвитку національної (післясередньої) освіти України [2].

Слід відзначити, що вузівська освіта інколи несе тільки традиційну функцію передавання соціального досвіду. Розрізнені, іноді протиречні відомості по навчальним дисциплінам часто не дозволяють студентам оволодіти ефективними методами розв'язання професійних проблем, розуміти взаємозв'язки між різними фактами в різних галузях

діяльності. Положення, що склалося, може бути виправлене активним пошуком нових методичних систем навчання, зверненням до міжнародного досвіду за обов'язкових умов його адаптації до вітчизняних особливостей.

Метод “кейс-стаді” (метод вивчення конкретних ситуацій) найбільш широко використовується за кордоном у навчанні економіки і бізнес-наук. На ранній стадії свого появи цей метод широко застосовується в курсах навчання аспірантів за програмою MBA [4: 5]. Між тим, збільшення числа менеджерів, які практикують застосування методу “конкретних ситуацій”, призвело до значного зростання попиту на розробку нових навчальних ситуацій, що мають національне підґрунтя.

В останні роки у зв'язку з освітніми реформами в українській вищій школі проходить пошук нових ефективних методик навчання студентів. Використання методики навчання студентів різних спеціальностей на основі реальних ситуацій дозволяє не тільки покращити розуміння академічних законів, активізувати пізнавальний інтерес до курсів навчання, але й сприяє розвитку дослідницьких, комунікативних і творчих навичок прийняття рішень.

Розглянемо концептуальні моменти, пов'язані з використанням інформаційних і телекомунікаційних технологій в розробці комплексів матеріалів для роботи з конкретною навчальною ситуацією, в руслі формування компетентностей.

Основою компетентностей є діяльність, уміння, здібності застосувати наявні знання і досвід в конкретній ситуації. Таким чином, формування компетентностей передбачає деяку практичну ситуацію, де компетентності і розгортаються.

С цієї точки зору існує тісний взаємозв'язок між дійсно освітою і майбутньою діяльністю, що призводить до необхідності реалізувати два різних процеси: один здійснюється в рамках можливої майбутньої діяльності, другий – в сучасному контексті освіти, в якому мають формуватись основні компетентності.

Саме тому одним із найбільш адекватних методів розвитку компетентностей у студентів-економістів є метод “кейс-стаді” (Case Study) або метод навчання на основі реальних ситуацій [3: 4].

У контексті розвитку ключових компетентностей найбільш важливими є інформатичні і комунікативні компетентності, які можуть бути сформовані при застосуванні ситуаційного методу.

Виділимо основні моменти, які можуть слугувати відправною точкою для визначення компонентів і змісту інформатичної і комунікативної компетентностей: етап збору відомостей, етап зберігання відомостей, переробка даних (постановка задач, побудова методів рішення задач).

Розвиток інформатичної і комунікативної компетентностей проходить, перш за все, в інформаційній діяльності студентів, зокрема при роботі з комп'ютерними моделями різних процесів і явищ. При цьому дуже велике значення має дослідницький процес, що може будуватись на основі моделювання.

Побудова моделі характеризується наступними кроками: виділення основних елементарних компонентів, визначення зв'язку між ними (системний аналіз), запис отриманої структури в яку-небудь наперед визначену форму.

Значення використання інформаційних моделей і інформаційних технологій в різних галузях, що і складає сутність інформатичної компетентності, доцільно показати на прикладі економіки, так як інформаційна діяльність в цій сфері характерна і для багатьох інших галузей професійної діяльності людини.

Відмінною особливістю кейс-методу є створення проблемної ситуації на основі факторів з реального життя. Його використання дозволяє демонструвати академічну теорію з точки зору реальних подій, допомагає зацікавити студентів у вивченні предмета, сприяє активному засвоєнню знань та навичок збору, обробки і аналізу даних, що характеризують різноманітні ситуації. Повний комплект матеріалів під назвою “навчальна ситуація” – це єдиний інформаційний комплекс, що дозволяє зрозуміти ситуацію. Крім того, він має включати набір запитань і завдань, що підштовхують до розв'язання поставленої проблеми.

Немає визначеного стандарту представлення матеріалів “навчальної ситуації”. Вони, як правило, представлені в друкованому вигляді, однак включення в текст фотографій, діаграм, таблиць робить їх більш наочними для студентів. В останні часи все популярнішими стають мультимедіа презентації навчальних ситуацій.

Метою використання методу вивчення реальних ситуацій в навчанні інформаційним і телекомунікаційним технологіям є формування інформатичних і комунікативних компетентностей, а також професійних компетентностей у галузі предметної освіти за рахунок введення відповідних змістовно-методичних аспектів і використання активних методів навчання. Слід виділити два змістовних моменти:

- розробка навчальних ситуацій з використанням інформаційних і телекомунікаційних технологій,
- освоєння методики презентації конкретної ситуації в навчальному процесі.

Спочатку студенти знайомляться з теоретичними аспектами створення комплекту матеріалів, визначають мету і тему дослідження, вивчають методи пошуку відомостей в Інтернеті, засобах масового інформування, знайомляться з методами соціологічних опитувань та інтерв'ювання тощо.

У процесі роботи над створенням комплекту матеріалів для роботи з навчальною ситуацією можна виділити певні етапи, через які проходять всі студенти. Частина з них освоюється студентами в індивідуальному режимі за самостійною освітньою траєкторією. Дуже важливим є етап презентації і дискусії за зібраним матеріалом. Він організується у формі рольової гри або дискусії.

Використання інформаційних технологій у навчанні на основі реальних ситуацій.

Процес підготовки матеріалів для ситуації оснований на навичках та уміннях роботи з інформаційними технологіями, що дозволяє актуалізувати наявні знання, активізує навчально-дослідницьку діяльність. Так, наприклад, на етапі збору відомостей використовуються різні джерела, основані на сучасних комунікаціях: телебачення, відео, комп'ютерні словники, енциклопедії або бази даних, доступні через системи комунікації. Нерідко ці джерела дозволяють отримати більш обширні та більш актуальні відомості. Наступний етап роботи з даними – це їх обробка, тобто класифікація і аналіз множини наявних фактів для уявлення загальної картини досліджуваного явища або події. Для зручності роботи з числовими даними необхідно їх представлення у вигляді таблиць, графіків, діаграм. У цьому випадку електронні таблиці є найбільш ефективними. Далі перед студентами постає питання про форму представлення матеріалів по ситуації залежно від якої можна використовувати або засоби створення електронних мультимедійних презентацій, або настільні видавничі системи.

Взаємодія викладача зі студентами в ході проведення курсу має діловий, науковий, особистісний та емоційний характер. Ділове спілкування передбачає виробку стратегії, плану, послідовності виконання конкретної діяльності. Позитивне емоційне забарвлення сприяє створенню умов успішності кожного учасника навчального процесу.

Використання матеріалів для роботи з ситуацією в процесі навчання зазвичай ґрунтується на двох методах. Перший з них носить назву традиційного Гарвардського методу – відкрита дискусія. Альтернативним є метод, пов'язаний з індивідуальним або груповим опитуванням, в ході якого студенти роблять формальну усну оцінку ситуації і пропонують аналіз представленого матеріалу, свої рішення і рекомендації.

Методика навчання на основі реальних ситуацій дуже популярна в економічній освіті, тому що її використання сприяє розвитку різноманітних практичних навичок, творчому підходу до розв'язання поставленої перед студентами проблеми і формуванню уміння аналізу ситуації та прийняття рішення, що призводить на закінчення до розвитку і проявленню компетентностей. Наведемо *список компетентностей*, які розвиваються методом навчання на основі реальних ситуацій:

1. Інформаційно-аналітичні. До них можна віднести: уміння класифікувати дані, виділяти істотні та неістотні відомості, аналізувати, представляти і знаходити відомості, знаходити пропуски даних і уміти відтворювати їх. Мислити ясно і логічно.

2. Практичні. Знижений порівняно з реальною ситуацією рівень складності проблеми, представленої у комплекті матеріалів, сприяє формуванню на практиці навичок використання економічної теорії, методів та принципів.

3. Творчі. Однією логікою, як правило, навчальну ситуацію не вирішити. Важливими є творчі навички в генерації альтернативних рішень, які не можна знайти логічним шляхом.

4. Комунікативні. Серед них можна виділити такі, як: уміння вести дискусію, переконувати оточуючих. Використовувати наочний матеріал та інші медіа-засоби, кооперуватись в групі, захищати власну точку зору, переконувати опонентів, складати короткий, переконливий звіт.

5. Комунікативно-соціальні навички. В ході обговорення ситуації випрацьовуються певні соціальні навички: оцінка поведінки людей, уміння слухати, підтримувати дискусію або аргументувати протилежну думку, контролювати себе тощо.

6. Самоаналіз. Незгідність в дискусії сприяє розумінню і аналізу думки інших людей і своєї власної. Моральні та етичні проблеми, що постають, потребують формування соціальних навичок їх розв'язання.

7. Технологічні. Робота з даними в сучасних інтегрованих системах.

Таким чином, можна зробити висновки, що основними засобами навчання на основі реальних ситуацій постають інформаційні, комунікаційні і мультимедіа технології. Метод навчання на основі реальних ситуацій, без сумніву, належить до активних методів навчання і сприяє формуванню ключових компетентностей, до яких в першу чергу відносять інформатичні і комунікативні компетентності. Використання методу навчання на основі реальних ситуацій також сприяє розвитку досвіду творчої діяльності, інтегративності знань, виробі професіоналізму у використанні інформаційно-телекомунікаційних технологій, формуванню комунікативних рис.

Потенційно цінним в реалізації методу навчання на основі реальних ситуацій є можливість отримати якісні результати безпосередньо з організованого освітнього процесу, в ході якого майбутнього економіста можна озброїти необхідними інструментами для досягнення якомога більш високого рівня в реалізації здібностей, потреб та умінь для досягнення особистих інтересів і суспільної вигоди.

Характеристика розглянутого методу дає можливість стверджувати, що його застосування в процесі підготовки спеціалістів економічного профілю дозволить реалізувати вимоги держави до рівня компетентності спеціаліста в галузі економіки та управління.

Напрямами подальших наукових пошуків є систематизація і узагальнення процесу впровадження кейс-методу навчання студентів вузів, здійснення комплексного впровадження засобів ІКТ.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Державна національна програма "Освіта. Україна XXI століття". – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
2. Державна програма розвитку вищої освіти на 2005-2007 роки. Постанова Кабінету Міністрів України від 08.09.2004 р. № 1183. – К.
3. Barner L, Christensen CR, Hansen A. Teaching and the Case Method, Harvard Business School press, Boston. 1994.
4. Derek A. What Makes a Good Case? – ECCH AUTUMN/FALL, 1997.
5. Easton G. Learning from Case Studies, Prentice Hall, London, England, 2000.

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРИРОДНИЧІЙ ОСВІТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Зміни мети початкового навчання, направленої на розвиток і становлення наукового світогляду молодшого школяра, потребує впровадження у професійну природничу підготовку майбутніх учителів початкової школи нових інноваційних технологій, які б виконували роль адаптації вчителя у інтенсивному розвитку початкової освіти.

Changes of aim of elementary education which is directed to the development and making science world outlook of schoolchildren, needs the adoption of innovation technologies in the professional training of future teachers of elementary school, which can do a function of adaptation of teacher to the intensive development in the elementary education.

Якісні зміни, що відбуваються у вітчизняній освітній галузі, актуалізують мету початкової ланки освіти. Початкова школа є важливим етапом у становленні природничонаукового світогляду дитини, передбачає розвиток гуманної взаємодії з довкіллям. Одним із напрямків у розв'язанні цього завдання є формування природничонаукових знань молодших школярів. Тому сьогодні перед початковою школою стоїть завдання не лише домогтися, щоб діти засвоїли наукоприродничі поняття для вирішення навчальних та життєвих проблем, для розширення та поглиблення свого пізнавального досвіду. А це вимагає запровадження інноваційних технологій у практику природничої професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Одним із завдань природничої освіти молодших школярів є формування початкових природничонаукових понять, які допомагають зрозуміти закономірності оточуючого світу. Тому професійна природнича й суто дидактична підготовка майбутніх учителів початкової школи повинна забезпечити необхідний і достатній рівень компетентності як у галузі сучасної природничонаукової картини світу, так і у психолого-педагогічній галузі, враховуючи нову освітню парадигму. Інтенсивний розвиток початкової освіти, різноманітність альтернативних навчальних програм, актуалізують проблему якісної професійної підготовки вчителя початкової школи, окреслення його новітніх функцій і ролі у навчально-виховному процесі. Постає питання про якісне оволодіння студентами на етапі навчання у вищій школі спеціальними знаннями й вміннями для впровадження інноваційних технологій у практику шкільної природничої освіти

Сутність і походження педагогічних інновацій виступали предметом досліджуваної уваги І. Дичківської, В. Кременя, К. Ангеловського, І. Підласого, І. Зязюна, О. Киричука, О. Савченко, В. Паламарчук, І. Єрмакової, О. Козлової. Етапи розвитку інноваційних процесів розглядали В. Кваша, О. Мойсеєва; інноваційна діяльність як вищий ступінь педагогічної творчості осмислено І. Дичківською, Н. Клокар. Вітчизняні науковці (зокрема І. Підласий, А. Підласий) фундаментально досліджують сутність і походження інновацій, історико-філософське підґрунтя яких зумовлено творчою спадщиною Я.А. Коменського, Г. Сковороди, визначивши принципи інноваційного розвитку педагогічної теорії (природовідповідність і гуманізацію).

Відмітимо, що найбільш системно проблеми початкового навчання і методики висвітлено в працях Т.М. Байбари, К.Ж. Гуз, В.Р.Ільченко, О.Я. Савченко, С.І.Собакар, Н.С. Коваль, Л.К.Нарочної та ін. Підготовці майбутніх учителів початкових класів до викладання природознавчих дисциплін у початковій школі присвячені праці Н.М. Бібік, О.А. Біди, Ф.С. Кисельова, Г.С. Ковальчук, В.М. Пакулової. Отже, аналізуючи психолого-педагогічну літературу, виявилось за можливе засвідчити, що має місце значний інтерес вітчизняних дослідників до вищевказаної проблеми, хоча, водночас, є підстави стверджувати про недостатню висвітленість такого аспекту, як упровадження інноваційних

технологій у професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи на рівні навчального предмета.

Мета статті – визначити можливості впровадження інноваційних технологій у природничу освіту при підготовці вчителів початкової школи, окреслити деякі продуктивні шляхи і засоби формування природничонаукової картини світу студентів.

Інновації (від англ. innovation – нововведення, новація) – це зміни всередині системи [3: 3]. Можна припустити, що успішність природознавчої освіти майбутніх учителів початкової школи залежить від позитивної динаміки процесу оновлення навчання методики викладання природознавства на основі педагогічних інновацій, навчальних технологій та гуманізації навчання.

Методологічною основою сучасної природничонаукової картини світу є системний підхід. Формування й розвиток системного мислення й підходу до вивчення об'єктів та явищ – одна з методологічних проблем як професійної природничонаукової підготовки вчителів, так і шкільного природознавства. Спостереження за діяльністю молодих учителів у здійсненні природознавчої освіти у початковій школі свідчить, що, маючи достатню теоретичну підготовку, вони часто відчують труднощі у виборі методів й методики впровадження у процес навчання молодших школярів нових технологій формування понятійного апарату. Тому основою викладання природничих дисциплін у ВНЗ необхідно розцінювати органічне поєднання традиційних та нових засобів, методів й форм навчання, націлених на формування у школярів навчальних умінь і навиків. На нашу думку, саме навчальний курс з методики викладання природознавства повинен відрізнятися високим ступенем інтеграції, з чітко вираженими й зрозумілими студентам системоутворюючими зв'язками. Так, навчальні дисципліни, предметом вивчення яких є природа й людина (землезнавство, анатомія й фізіологія людини, методика викладання природознавства, екологія), виконують важливу роль у формуванні природничонаукової картини світу студентів. При викладанні методики природознавства необхідно прагнути до активної розумової діяльності студентів. Для цього викладачеві конче потрібно знати рівень підготовки та інтереси студентської академічної групи, а також враховувати зміст й значення навчального предмета у суцільній підготовці студентів до здійснення природничої освіти у початковій школі. Завдяки інтеграції природничих дисциплін у професійній освіті майбутніх класоводів ми позбудемося звичайного “натаскування” знаннями студентів у галузі окремих навчальних курсів, натомість глибокого розуміння ними закономірностей предмета, що вивчається, розширення наукового світогляду. Досвід такого викладання методики природознавства, зокрема в Ізмаїльському державному гуманітарному університеті засвідчує наскільки важливо у цьому плані є спрямування самостійної роботи студентів, підґрунтям якої є творча реалізація регіонального принципу у природознавчій освіті. Кожен регіон, маючи специфічні ознаки, властиві тільки йому, може виступити як окремий об'єкт. Студенти під час педагогічної практики виконують навчально-дослідницький проект екологічної спрямованості. Це дає змогу студентам не тільки брати участь у розв'язанні актуальних життєвих проблем, а й реалізувати при цьому свої здібності. Сутність педагогічного проектування полягає в тому, що воно дає змогу студентам набути умінь прогнозувати, планувати та організовувати процеси навчання та виховання. Використовуючи такий метод навчання, відбувається інтелектуальний, творчий, соціальний, духовний розвиток особистості студентів. У проекті студенти досліджують екологічні аспекти даної місцевості, залучаючи до цього дослідження молодших школярів. Навчально-дослідницький проект має чітке уявлення про екологічну проблему досліджуваного регіону, постановку конкретної мети, формування завдань, участь молодших школярів у проекті, підбір різноманітних методик щодо формування в ході дослідження природничих знань і екологічної свідомості молодших школярів, наявність результату дослідження, взаємодія різних соціальних груп суспільства. Визначаючи зміст регіонального компонента, студенти звертають увагу на ті специфічні, індивідуальні властивості регіонів, які сприяли б розв'язанню екологічних проблем, що виникають на певній території. Ці роботи мають

велике практичне значення для будь-якого регіону. В ході дослідження і розв'язання проблеми відбувається становлення громадянської позиції студентів. Такий підхід, як засвідчує практика, має безсумнівні переваги не лише в актуалізації інтересу студентів до краєзнавчих ініціатив фахівців регіону, а й у поглибленні їхньої спроможності до інтеграції природознавчих дисциплін як фактору розвитку наукового світогляду учнів.

Позааудиторна робота є важливою складовою частиною природничої підготовки майбутнього викладача початкової школи. Індивідуальна робота студентів, з одного боку, є продовженням навчальних занять, а з іншого – розвиває творчий потенціал й організаторські здібності майбутніх викладачів [5: 11]. Самостійна робота з навчальної дисципліни, педагогічна практика, науково-дослідна робота, робота в проблемних групах – це не повний перелік видів самостійної роботи практичного характеру студентів, яка сприяє вивченню й обміну інноваційних технологій у педагогічній практиці. Реалізація такого підходу до організації самостійної роботи студентів вимагає перехід з інформаційного методу навчання на проблемний. Слід підкреслити, наскільки важливо не перетворити самостійну роботу студентів на продовження традиційних аудиторних занять. Перевага такого підходу до збагачення демократично-ділового стилю навчального спілкування у підсистемі “викладач – студент – учень”. До того ж природним чином вирішується проблема особистісного розвитку майбутнього спеціаліста. Зауважимо, що вчитель початкових класів – це вчитель особливої вікової групи. Вчитель здатний передавати учням лише ті ціннісні орієнтації, які властиві йому самому [4: 21]. Виконати ці вимоги неможливо без цілеспрямованого розвитку у майбутніх учителів творчого підходу до вирішення будь-якої дидактичної проблеми.

Як засвідчує практика, вдалими підґрунтям в оволодінні інноваційними технологіями у природничій освіті виступають семінарські заняття з навчального курсу “методика викладання природознавства”. Так, використовуючи різні завдання як: скласти план-конспект уроку, враховуючи психолого-педагогічні особливості класу; розробити розгорнуту програму педагогічних спостережень за певним природничим об'єктом; бесіди з екологічної проблематики; окреслити опорні питання виконаної роботи, під час якої формуються навички оцінювання й помічаються власні недоліки; запроваджувати інтерактивні форми (мозковий штурм, дебати тощо) щодо порівняння сучасних досягнень вітчизняної природничої освіти у початковій школі; організувати “круглі столи” за участю студентів і класоводів-практиків, у межах яких відбувається обмін досвідом; ділові ігри, де студент виконує роль доповідача (опонента) з певної тематики, вчиться вільно висловлювати й аргументувати свою думку, приймати іншу точку зору. Крім того, під час такої форми організації навчання відбувається згуртування студентської академічної групи, залучення до роботи усіх членів групи.

Процес формування компетентності майбутнього вчителя початкових класів щодо втілення інновацій у природничу освіту молодших школярів є складним. Різноманітність форм, методів і змісту природничого навчання виступає, безумовно, важливою, але не єдиною вимогою до нового підходу професійної підготовки фахівців початкової школи. Визначення інших вимог до професійної підготовки таких фахівців може стати предметом подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-методичний посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
3. Підласий І., Підласий А. Педагогічні інновації // Рідна школа. – 1998. – №2. – С. 3-5.
4. Трубайчук Л.В. Портрет учителя начальных классов // Начальная школа. – 2006. – №6. – С. 20-23.
5. Чайчиц Л.И. Современные формы профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы // Начальная школа. – 2005. – №11. – С. 10-13.

**РОЗРОБКА ЕЛЕКТРОННОГО НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО
КОМПЛЕКСУ З ФІЗИКИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ АГРАРНО-ТЕХНІЧНИХ
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

У статті подані основна структура розробки електронного навчально-методичного комплексу з фізики для студентів аграрно-технічних навчальних закладів.

The article deals with the basic structure of electronic teaching-methodical complex development of physics subject for the students of agrarian-technical educational establishments.

Людство увійшло в ХХІ століття нової ери, початок якої ознаменувався суцільною інформатизацією та комп'ютеризацією, глобалізацією виробництва, капіталу, культури та освіти, переоцінкою раніше досягнутого. Тому перед національною вищою школою сьогодні стоїть важливе завдання підготовки фахівців, які спроможні в сучасних умовах адекватно реагувати на зміни в суспільному, політичному та економічному житті країни.

Підготовка сучасного інженера досить складний і багатогранний процес. Навчити молоду людину загальним законам механіки, які напрацювало людство за період свого розвитку, підвести її до розуміння будь-якого процесу, як до системи закономірностей, які можна диференціювати, аналізувати, відтворювати, прогнозувати, оцінювати кількісно і якісно – головна задача педагога вищої школи. Забезпечення і подальше оволодіння студентами спеціальними дисциплінами та вироблення вмінь застосовувати фізичні знання для розв'язання інженерних задач є основним завданням курсу фізики у вищому аграрно-технічному навчальному закладі.

Використання сучасних засобів зв'язку і обчислювальної техніки приводить до принципово нової, ефективнішої, в порівнянні з традиційним підходом до освіти, організації процесу навчання з фізики. Зокрема, сучасні комп'ютерні засоби відкривають широкі перспективи для візуалізації фізичних явищ, наприклад, можливість, продемонструвати невидимі в звичайних умовах процеси. Це дозволяє студентові глибше осмислити фізичні закономірності, що вивчаються.

Зміст і методика навчання у вищій школі має закономірний процес періодичного відновлення й безперервного вдосконалювання. Виділення фундаментальних положень і головних ідей сучасної фізики, виклад їх у доступній студентам формі з аналізом їхньої практичної цінності в майбутній роботі зі спеціальності були основною педагогічною метою при створенні електронного навчально-методичного комплексу, якому присвячено дану статтю.

Електронний навчально-методичний комплекс – це система матеріалів, яка відображає модель навчального процесу і призначається для практичного використання викладачами і студентами. Він регламентує усі види навчальної діяльності студентів і значно полегшує роботу викладача за рахунок активного використання методичного забезпечення.

У педагогічній літературі обґрунтована актуальність проблеми розробки навчально-методичних комплексів. “Проблема сьогодні стає ширшою: необхідно розробити оптимальні підходи до створення навчально-методичних комплексів. Особливо складним бачиться вибір раціональних підходів до створення нового покоління підручників, навчально-методичних посібників. Потрібні підручники паралельні (варіативні), які були б побудовані з урахуванням проблемного викладу матеріалу й, можливо, мали б конструкцію, відмінну від тієї, яка існує в нині діючих підручниках” [1: 2]. На наш погляд, основні функції електронного НМК полягають у взаємообумовленій трансформації, тобто в методичній обробці нового змісту й у новій методичній обробці класичного змісту. На рисунку 1 показана структура навчально-методичного комплексу, у якому абстрактні моделі навчального процесу одержали практичну конкретизацію.



Рис. 1. Структура навчально-методичного комплексу.

Кожен компонент має своє наповнення. Дидактичне забезпечення містить не тільки стандартний набір: навчально-методичний посібник, методичні вказівки до практичних і лабораторних занять, комп'ютерний лабораторний практикум, тести й питання для контролю й самоконтролю, але й методи, способи, форми навчання й контролю, тобто технологію навчання.

Електронний навчально-методичний комплекс містить:

- електронний посібник (теоретичний матеріал (у гіпертекстовому форматі));
- віртуальний лабораторний практикум;
- систему тестів для самоконтролю з кожного розділу курсу;
- завдання для самостійної роботи;
- список рекомендованої додаткової літератури;
- додатковий інформаційно-довідковий матеріал.

Як видно зі структури НМК, у його центрі перебуває електронний посібник курсу фізики, який виконує як інформаційну, так і методичну функції, оскільки в ньому відображаються інноваційні технології навчання й через нього проходять методичні зв'язки з іншими компонентами комплексу.

Електронний посібник складається з трьох частин: “Механіка. Молекулярна фізика і термодинаміка”, “Електростатика. Постійний струм. Електромагнетизм”, “Оптика. Квантова і атомна фізика. Фізика атомного ядра і елементарних частинок”.

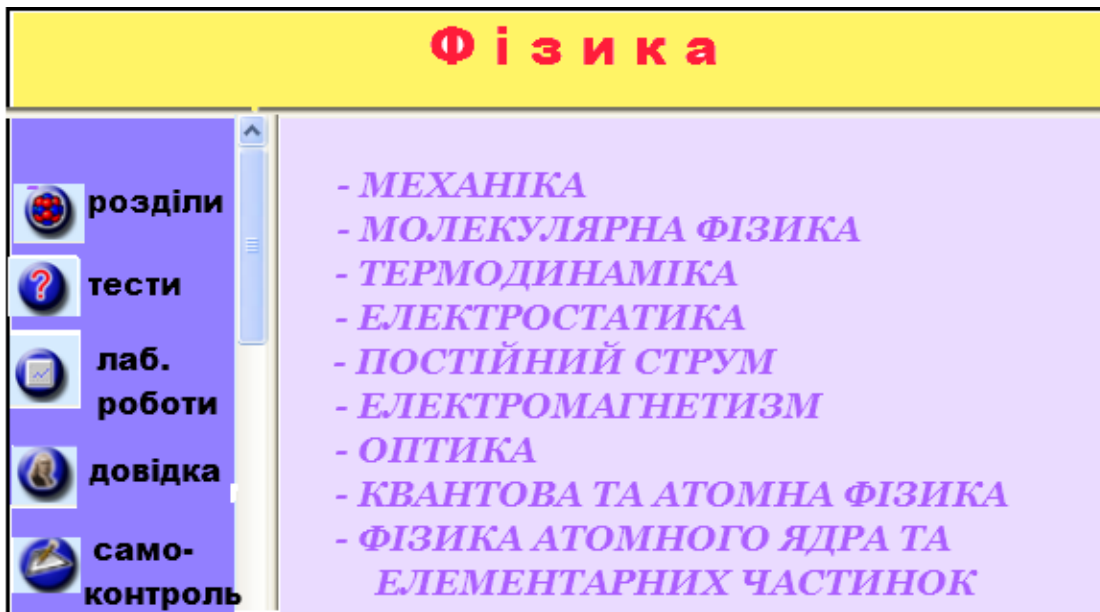


Рис. 2. Головна сторінка електронного навчально-методичного комплексу з фізики.

Зміст навчально-методичного комплексу відповідає державним освітнім стандартам для студентів аграрно-технічних навчальних закладів.

Основною метою навчально-методичного комплексу з фізики є допомога студентові ефективніше опанувати фундаментальними поняттями, законами і теоріями класичної і сучасної фізики, методами рішення конкретних фізичних задач, а також технологією експерименту.

Електронний навчально-методичний комплекс розроблений так, щоб студент не тільки запам'ятав інформацію, але і пов'язав її з реальними життєвими або професійними ситуаціями. Головним критерієм оцінки засвоєння курсу є не здатність відтворити теоретичний матеріал, а показати, як отримані знання реалізуються на практиці.

Розроблений в даному комплексі віртуальний лабораторний практикум реалізований із застосуванням бібліотеки OPENGL. Кожна віртуальна лабораторна робота має наступну структуру: короткі теоретичні відомості, що описують фізичне явище, що вивчається в даній роботі, і включаючи розрахункові формули; опис експериментальної установки; порядок виконання експерименту; завдання, які належить виконати; таблиці, необхідні для занесення експериментальних і розрахункових даних; контрольні питання. Наявність віртуального лабораторного практикуму дозволяє студентам ілюструвати пройдені теоретичні закони, вивчити багато фізичних явищ, не доступних до постановки в “настільному” експерименті, що вкрай необхідне при освоєнні фізики. Крім того, віртуальний лабораторний практикум надає студентам можливість навчитися планувати експеримент, проводити дослід і обробляти отримані дані, що є важливим при підготовці майбутніх інженерів.

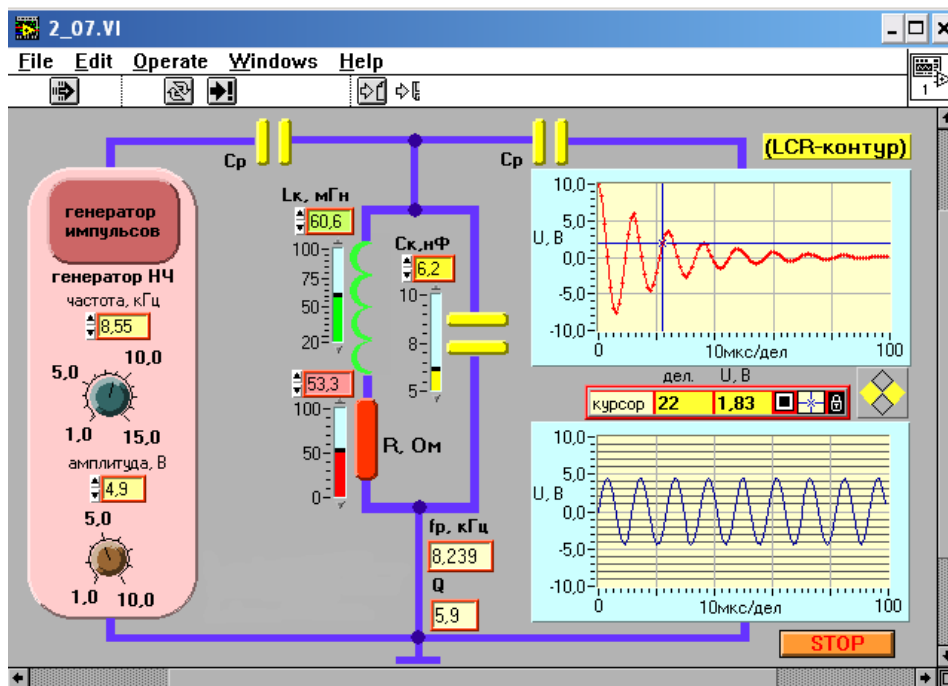


Рис. 3. Приклад експериментальної установки віртуальної лабораторної роботи.

Перевірка ступеня засвоєння теоретичного матеріалу в комплексі реалізована за допомогою тестів і електронних семінарів, у складі яких існують детально розібрані завдання та завдання для самостійного розв'язання.

Тестові питання										Час 15 хв
№ 1	№ 2	№ 3	№ 4	№ 5	№ 6	№ 7	№ 8	№ 9	№ 10	
<p>Вкажіть характерну ознаку явища резонансу (виберіть найбільш вірний та повний варіант із запропонованих)</p>										
<p>Варіанти відповідей</p> <p><input type="radio"/> Різно зростає амплітуда вимушених коливань при наближенні частоти періодичної зовнішньої сили до резонансної частоти</p> <p><input type="radio"/> Частота вимушених коливань дорівнює частоті періодичної зовнішньої сили</p> <p><input type="radio"/> Амплітуда вимушених коливань коливань пропорційна амплітуді зовнішньої періодичної сили</p> <p><input type="radio"/> Амплітуда вимушених коливань при резонансі зростає із зменшенням тертя</p>										
Далі										

Рис. 4. Приклад тестового завдання.

Крім основного матеріалу, структура електронного навчально-методичного комплексу з фізики дозволяє отримати додаткову інформацію, яка стосується як організаційних моментів навчання, так і предмета, що безпосередньо вивчається. Для цього в електронному навчально-методичному комплексі реалізовані можливості отримання додаткової інформації за допомогою гіперпосилань безпосередньо з тексту. Зокрема це може бути “Міжнародна система одиниць (СІ)” “Історичний довідник” т. ін.

Отже, актуальність розробки полягає не тільки в створенні відособленого посібника нової структури, але й у розробці єдиного навчально-методичного комплексу, який містить

на додаток до посібника довідник, збірники завдань, дидактичні матеріали, комп'ютерні блоки та інші посібники, про які йшлося вище. Упровадженню їх у навчальний процес аграрно-технічних закладів освіти можуть бути присвячені наступні дослідження.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Савельев И.В. Курс общей физики: Учеб.пособие. В 3-х т. – Т. 1, 2, 3. – 3-е изд., испр. – М.: Наука. Гл. ред. физ.-мат. лит., 1987, 1988.
2. Трофимова Т.И. Курс физики. – М.: Высшая школа, 1990.

УДК 37.036:004

Ю.І. Олійник

СУЧАСНІ КОМП'ЮТЕРНІ ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ВИХОВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА

Стаття присвячена проблемам, які пов'язані з механізмом впливу сучасних інформаційних технологій на творчі здібності студентів. Розглянуті поняття “творча діяльність людини”, “мультимедійні інформаційні технології”.

The article is devoted to the problems connected with the mechanism of influence on information technologies and creative capabilities of students. Such topics as “creative activity of human”, “multimedia information technologies” were analyzed.

Постановка проблеми: Швидкі темпи розвитку суспільства, характерні для останніх років, впровадження нових комп'ютерних технологій майже у всі сфери життя – усе це потребує суттєвих змін в організації суспільства, докорінних змін у системі управління виробництвом, використання виробничих ресурсів із врахуванням творчих можливостей особистості. Саме творча особистість спроможна створювати, ефективно управляти, пропонувати нові теорії, нові технології, нові напрямки розвитку, знаходити шляхи виходу зі складних нестандартних ситуацій. Тому забезпечення кожній людині можливості використання свого творчого потенціалу є одним із пріоритетних завдань як загальноосвітніх, так і позашкільних закладів.

У Законі України “Про національну програму інформатизації” зазначено, що “інформаційна технологія – цілеспрямована організована сукупність інформаційних процесів з використанням засобів обчислювальної техніки, що забезпечують високу швидкість обробки даних, швидкий пошук інформації, розосередження даних, доступ до джерел інформації незалежно від місця їх розташування” [10: 13].

Процес інформатизації суспільства сьогодні – це об'єктивне явище, пов'язане з підвищенням ролі і впливу інтелектуальних видів діяльності на всі аспекти людського життя. А відтак інформатизація освіти, як невід'ємна складова інформатизації суспільства має забезпечити функціонування людини в умовах існуючого сучасного інформаційного простору і, перш за все, зорієнтувати розвиток освіти на впровадження в навчальний процес інформаційних технологій (ІТ) [4: 5].

Аналіз досліджуваного питання дозволяє говорити про те, що зміна характеру сучасного суспільства вимагає наново осмислити такі фундаментальні поняття, як суспільство, суб'єкт, наука, освіта, оскільки у контексті переходу суспільства від індустріального до інформаційного змінюється внутрішній зміст цих понять. В інформаційному суспільстві, де інноваційні процеси мають першорядну значимість, неухильно буде зростати роль саме гуманітарного фактору.

Широке впровадження (ІТ) в навчальний процес породжує ряд проблем що стосуються удосконалення: змісту, методів, організації форм і засобів навчання, інтеграції навчальних предметів і фундаменталізації знань, забезпечення сучасною комп'ютерною

технікою та програмними продуктами, підготовки педагогічних кадрів у системі неперервної освіти, самоосвіти і самовдосконалення професійної майстерності вчителів, оволодіння ними основами інформаційної культури [3: 4].

Мета статті: дослідити сучасні інформаційні технології, як засіб виховання творчої особистості студента.

Аналіз досліджень. Педагогічні системи не можуть у сучасних умовах, як на зорі нашого сторіччя, дозволити собі будувати навчання в основному на засвоєнні суми готових знань, на переливанні досвіду цивілізацій зі старої судини в нову. Метою системи освіти в сучасних суспільствах є інтелектуальний та моральний розвиток людини, щоб людина не була бездумним гвинтиком тієї або іншої політичної, ідеологічної чи будь-якої іншої машини [1: 7–14]. Сучасному суспільству потрібна людина самостійно, критично мисляча, що вміє бачити і творчо вирішувати виникаючі проблеми. Таким чином, стратегічні напрямки розвитку освітніх систем у сучасному суспільстві очевидні: інтелектуальний та моральний розвиток людини на основі залучення її в самостійну діяльність у різних галузях знань.

Проблема виховання творчої особистості студента посідає важливе місце і в теоретичному, і в практичному аспектах естетичного виховання студентів. Вплив інформаційних технологій (ІТ) на цей процес, як домінуючого фактора розвитку сучасного постіндустріального суспільства, привертає увагу багатьох дослідників. Так в працях В.І. Гріценко, О. В. Співаковського, О. А. Хоміка, Е. А. Чайковської констатуються факти про підвищення творчої активності студентів при застосуванні (ІТ) в навчальному процесі. Опосередковано це питання висвітлюється в дисертаційних дослідженнях (Т. Архіпова, В. Безуглий, М. Близнюк, Н. Белявіна), але частіше в наукових дослідженнях більше уваги надається навчальним аспектам учбового процесу, коли під розгляд підпадають (ІТ) в освіті.

Творча діяльність людини – це процес створення об'єкта, що характеризується об'єктивною новизною й суспільно корисною значимістю [10]. Однак з погляду психології під творчістю розуміється процес створення чогось нового для даного суб'єкта.

Комп'ютерні інформаційні технології, побудовані за так званим принципом надмірності інформації, тобто, будь-яка задача може бути вирішена декількома шляхами. Такі умови дають можливість досягати необхідного результату майже завжди, використовуючи відомі (вивчені) методи виконання певних практичних завдань. Та більш того, така побудова комп'ютерних технологій стимулює пошук нових, раніше не відомих способів роботи.

Людина прагне до творчості тому, що, по-перше, протягом всього свого життя вона постійно стикається із проблемними ситуаціями й, переборовши чергову таку ситуацію, відразу ж попадає в наступну. По-друге, людина прагне до різних видів творчості, головним чином, з метою самореалізації, втілення своїх здібностей, ідей, бажань, самопізнання.

Інформатизація навчального процесу сприяє впровадженню нових організаційних форм і методів навчання. Доцільність застосування інформаційних технологій зумовлена:

- економією навчального часу за рахунок автоматизації операцій обчислювального характеру;
- підвищенням наочності матеріалу та полегшенням його сприйняття завдяки компактному і чіткому поданню навчальної інформації;
- інтенсифікацією навчання за рахунок алгоритмізації процесу розв'язування навчальних задач;
- розширенням та поглибленням змісту навчання з дисципліни, що вивчається, за рахунок організації експериментально-дослідницької діяльності студента на основі моделювання процесів і явищ;
- здійсненням оперативного контролю за результативністю навчання.

Інформаційні технології у навчальному процесі розширюють можливості творчого вирішення поставлених завдань. Більшою мірою це стосується самостійної роботи студентів. Для того, щоб ця робота справді стала творчою студент має володіти знаннями та навичками в галузі інформації, мати певний рівень поінформованості – інформаційної культури.

Комп'ютер як потужний технічний засіб дає можливість максимально індивідуалізувати самостійну пізнавальну діяльність студентів. У наш час будь-який вид інформації – текстова, числова, графічна, відео, звук і т.д. – може бути представлений в електронному виді. Це значно полегшує її зберігання, обробку, прийом і передачу, що, у свою чергу, приводить до поширення телекомунікаційних засобів, що забезпечують швидкий доступ до інформаційних ресурсів, накопиченим людством.

Широке застосування у сучасному навчальному процесі знаходять мультимедійні інформаційні технології. Принципи технології мультимедіа характеризуються актами одномоментності візуального та процесуальності слухового сприймання, синтезу та синхронізації вербалізованих та невербалізованих знань, синхронізації та інтеграції часово-просторових та візуально-просторових джерел художньої та навчальної інформації. Системи мультимедіа широко використовуються для реалізації електронних підручників з кольоровою графікою, навчаючих систем, мультимедійних бібліотек, довідкових географічних інформаційних систем. Використання інформаційних мультимедіа – технологій у системі освіти дозволяє розривати творчий та інтелектуальний потенціал учня, його здібності сприймати та генерувати нові знання, а також застосовувати їх на практиці. Системи мультимедіа дозволяють завчасно формувати учбовий матеріал для інформаційної підтримки різноманітних форм учбової діяльності – читання лекцій, проведення практичних занять і тестування, самостійної роботи учнів тощо. Новий стандарт оптичного носія – DVD (Digital Versatile/Video Disk) дозволяє не тільки зберігати велику кількість різноманітної інформації (4–17 Gb), але й суттєво підвищує її якість.

Використання мультимедійних інформаційних технологій в освіті (а саме: розробка мультимедійних видань) за рахунок наявності множини аналітичних процедур (пошук, сортування, вибірка, порівняння інформації і т.п.); відкритої структури, що дозволяє швидко вносити будь-які зміни в зміст програми залежно від результатів її апробації; можливості зберегти й опрацювати велику кількість різноманітної інформації (звукової, графічної, текстової та відео) та компоновати її в зручному виді сприяє:

- розкриттю та розвитку індивідуальних здібностей студентів, належного кожній людині унікального сполучення особистих якостей;
- формуванню у студентів пізнавальних можливостей, прагнення до самовдосконалення;
- забезпеченню комплексності вивчення явищ дійсності, безперервності взаємозв'язку між гуманітарними, технічними науками та мистецтвом;
- постійному динамічному оновленню змісту, форм та методів навчальних процесів.

Мультимедійний електронний підручник сьогодні використовується не менш, ніж традиційний підручник, тому постає питання про створення бібліотек мультимедійних компакт-дисків з курсами багатьох дисциплін, що викладаються в освітньому закладі, а також з супутньою інформацією. Електронний підручник має стати для студентів та вчителів таким же легкодоступним та простим у використанні джерелом інформації, як і звичайна книга.

Немає сенсу сперечатися про те, який з двох підручників (традиційний чи електронний), який з двох підходів (традиційна педагогіка чи альтернативна) мають перевагу. Сучасна дидактика знає велику кількість підходів до організації навчання. І число їх постійно збільшується. Нинішній світ плюралістичний, численні й освітні підходи. Кожен з них потребує власної програмної підтримки для здійснення навчального процесу [6: 2].

Використання електронних енциклопедій та словників, довідкових систем, комп'ютерних навчальних курсів, інструментальних засобів створення моделей не обмежує діяльність студента. Вони дозволяють студенту розвивати творчі здібності, самореалізуватися та самоствердитися. Взаємодія у системі студент-комп'ютер спирається на самоуправління, де студент самостійно обирає мету своєї роботи, способи та методи її досягнення. Тим самим, збагачується, нарощується, перетворюється власний досвід, що й

визначає індивідуальний розвиток студента, підвищення рівня його самостійності. Комп'ютер виступає тільки як зручний та потужний засіб отримання певного результату.

Впровадження ІТ дає можливість значно підвищити ефективність інформації, що циркулює в навчально-виховному процесі, за рахунок її своєчасності, корисності, доцільного дозування, доступності (зрозумілості), мінімізації шуму оперативного взаємозв'язку джерела навчальної інформації та учня, адаптації темпу навчальної інформації до швидкості засвоєння, врахування індивідуальних особливостей учнів, ефективного поєднання індивідуальної та колективної діяльності, методів і засобів навчання, організаційних форм навчального процесу [3: 2].

Робота з імітаційними моделями та предметно-орієнтованими середовищами передбачає створення викладачем попередньої моделі дослідження та складання проблемних завдань для пошуку рішення. Студент сприймає та осмислює проблему, планує етапи дослідження на основі навідних питань та відтворює хід дослідження. Разом з тим, якщо студент недостатньо володіє навичками самостійної роботи, то комп'ютер надає йому необхідну допомогу. У такому разі йдеться про співпрацю: студент самостійно опановує навчальний матеріал, але в будь-який момент може отримати пряму вказівку, контекстну пораду чи рекомендацію системи допомоги комп'ютерного програмного засобу або викладача.

Засвоєння й узагальнення готових знань стає не метою, а одним із допоміжних засобів інтелектуального розвитку людини. Сучасному суспільству потрібна людина самостійно, критично і творчо мисляча, що вміє бачити і вирішувати виникаючі проблеми не за шаблонами. Застосування інформаційних технологій у навчально-виховному процесі дозволить вирішити цю задачу найбільш ефективно. Стратегічний напрямок – розвиток творчої особистості у сучасному суспільстві складається з інтелектуального та морального розвитку людини на основі залучення її в самостійну діяльність у різних галузях знань з використанням сучасних комп'ютерних технологій та пристроїв.

Висновок: Основний напрямок в інформатизації освіти – вдосконалення навчально-виховної діяльності закладів освіти в результаті застосування НІТ під час інформування, проектування, навчання та створення техноінформаційного середовища для більш ефективного розвитку інтелектуальних, творчих та професійних здібностей особистості.

Інформаційні комп'ютерні технології безумовно є стимулюючим фактором розвитку творчих здібностей студентів, тому що дають змогу кожному вирішити більш складні завдання професійної підготовки. Самостійно відшуковуючи необхідну інформацію, обробляючи належним чином та маючи можливість створювати інформацію за допомогою комп'ютера студент не тільки вдосконалюється як фахівець якоїсь галузі, а й зростає як особистість набуваючи потенціалу подальшого творчого зростання.

Комп'ютер є інструментом створеним людьми, і як інші людські винаходи він не є однозначно “шкідливим”, або “корисним”. Все залежить від способу та мети використання будь-якого інструмента певною людиною. Серед усіх інструментів суспільства, на теперішній час, комп'ютер є найпотужнішим, найуніверсальнішим, найдоступнішим. Вивчення і використання ресурсів такого інструмента дасть кожній людській особистості можливість творчого розвитку.

Розгляду методів використання та вивчення новітніх інформаційних технологій будуть присвячені наступні наукові публікації.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Белявіна Н. Д. Педагогічні умови використання комп'ютерних технологій на початковому етапі музичної освіти: Автореф. дис. ... к. п. н. – К., 1999. – 18 с.
2. Близнюк М. М. Формування основ інформаційної культури у студентів вищих навчальних закладів прикладного та декоративного мистецтва: Автореф. дис. ... к. п. н. – К., 2001. – 20 с.
3. Горемичкін А. І. Комп'ютерні справи для викладачів–гуманітаріїв: довідково-методичний посібник. – Мелітополь, 1998.

4. Гриценко В. И. Применение компьютерных игр в учебном процессе общеобразовательной и профессиональной школы. – К., 1997.
5. Жебровський Б. М., Ломаковська Г. В. Інформатизація навчального процесу столиці: крок у ХХІ століття // Комп'ютер у школі та сім'ї. – № 4, 1998.
6. Машбиц Є. І. Основи нових інформаційних технологій навчання. – К., 1997.
7. Сисоєва С. О. Осадчий В. В. Професійне консультування молоді: можливості мережі Інтернет: Навч.-метод. посіб. – Мел. ІПППО, 2005. – 200 с.
8. Співаковський О. В. Інформаційний простір і сучасні технології навчання (огляд)//Педагогічні науки: Зб. наук. статей. – Випуск III.– Херсон, 1998. – С. 167-174.
9. Хомік О. А. Інформатизація навчального процесу на гуманітарних факультетах педагогічних вузів. – К., 2006.
10. Чайковська Є.А. Інноваційні інформаційні технології в освіті. – 2006, <http://www.nbu.gov.ua/ard/2006/06plmzkt.zip>

УДК 371.134:004

С.О. Переяславська

ТЕХНОЛОГІЯ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ В УМОВАХ ЗАСТОСУВАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЕЛЕМЕНТІВ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

У статті розглянуто підходи до розробки технології організації самостійної пізнавальної діяльності майбутніх учителів інформатики в умовах використання мультимедійних елементів дистанційного навчання з позиції управлінського, організаційно-діяльнісного аспектів, а також педагогічних умов ефективності цієї технології.

The article investigates the approaches to the development of the technology of organization of selfcognitive informatics prospective teachers' activity in condition of multimedia elements of distance education use from the point of view of administrative, organizing, activity centered aspects, and considers pedagogical conditions of efficiency of this technology.

Входження України в міжнародне науково-освітнє співтовариство неможливе без реформування вітчизняної освіти, яке передбачає відповідність останньої вимогам розвинутих країн світу. Інтеграційні процеси в освітній галузі роблять необхідним усвідомлення новітніх досягнень світової науки та впровадження педагогічних технологій з високим рівнем інформатизації. У цих умовах особливої актуальності набуває проблема вдосконалення процесу підготовки вчителів інформатики, що сприятиме професійному саморозвитку, формуванню творчої особистості, здатної до самостійної активної діяльності щодо вдосконалення власних знань. Одним із варіантів розв'язання цієї проблеми є інтеграція в традиційній технології дистанційного навчання (ДН).

У галузі теорії та практики дистанційного навчання працює багато вітчизняних і зарубіжних учених. Так, теоретичні основи організації дистанційного навчання розглядали М. Танась, О. Петерс, Р.М. Деллінг, Ч.А. Ведемейер, М.Дж. Мур, Б. Холмберг, О. Андреев, Ю. Афанасьєв, Є. Полат; питання наукового забезпечення дистанційної професійної освіти привернуло до себе увагу В. Бикова, П. Стефаненка; вплив всесвітньої мережі Internet на суспільство, психолого-педагогічні аспекти й технології створення дистанційного курсу відображено в працях В. Кашицина, В. Кухаренка, Н. Сиротенко, Т. Олійник.

Аналіз науково-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що основу освітнього процесу в умовах дистанційного навчання складає цілеспрямована, інтенсивна й контрольована самостійна пізнавальна діяльність (СПД) студента, який має можливість навчатися в зручному для себе місці, за індивідуальним розкладом, комплексно

використовуючи спеціальні засоби навчання та підтримуючи постійний зв'язок з викладачем завдяки сучасним комунікаційним технологіям. З огляду на сказане потребує уваги проблема організації цього виду діяльності з урахуванням умов процесу навчання, індивідуальних потреб та здібностей того, хто навчається. Але вивченню питання організації цього виду діяльності з урахуванням умов процесу навчання, індивідуальних потреб та здібностей того, хто навчається, у сучасних дослідженнях не приділяється значної уваги.

Виходячи з цього, ми ставили за *мету* статті розробку теоретичних основ технології організації самостійної пізнавальної діяльності майбутніх учителів інформатики в умовах застосування мультимедійних елементів дистанційного навчання. Виходячи з мети, визначено *завдання*:

- розглянути авторську педагогічну технологію з позиції управлінського та організаційно-діяльнісного підходу;
- визначити педагогічні умови ефективності даної технології.

В основі організації будь-якої діяльності лежать принципи управління. В. Безпалько виділяє такі види управління пізнавальною діяльністю:

- *циклічне* управління, яке передбачає постійну реалізацію зворотного зв'язку, і *розімкнуте*, яке надає можливість епізодичного зворотного зв'язку;
- *спрямоване* управління, яке забезпечує обмін інформаційними потоками між викладачем і конкретним студентом. У *розсіяному* управлінні бере участь уся група студентів, при цьому не враховуються індивідуальні особливості кожного із студентів;
- *ручне* управління визначає реалізацію інформаційних процесів між викладачем і студентом. При *автоматичному* управлінні ці функції передаються автоматичним засобам, зокрема електронно-обчислювальним машинам [1: 109 – 115].

Управління самостійною пізнавальною діяльністю здійснюється як викладачем, так і самим студентом у вигляді послідовних власних дій з метою підтримки або зміни алгоритму функціонування. З позиції самоуправління П. Юцявічене пропонує таку класифікацію систем навчання:

I. “Безпосередній прийом досвіду” – система характеризується самоуправлінням при безпосередньому оволодінні досвідом без наявності постійного самоконтролю (самоуправління – розімкнуте – ручне).

II. “Опосередкований прийом досвіду” – ця система аналогічна попередній, але досвід студент отримує з книг або альтернативних джерел (самоуправління – розімкнуте – автоматичне).

III. “Непрограмоване самоуправління” – ця система аналогічна першій системі з наявністю постійного самоконтролю (самоуправління – циклічне – ручне).

IV. “Програмоване самоуправління” – при цій системі студент реалізує самоуправління відповідно до програми дій, при цьому здійснює постійний самоконтроль засвоєного матеріалу, дій (самоуправління – циклічне – автоматичне) [6: 139 – 140].

Ураховуючи зазначені види управління й самоуправління, ми вважаємо, що в організації самостійної пізнавальної діяльності майбутніх учителів інформатики в умовах застосування мультимедійних елементів дистанційного навчання здійснюється систематичне циклічне управління спрямованого характеру, яке враховує індивідуальні особливості студента, об'єднує ручне (у період очного контролю, консультацій) і автоматичне управління (коли функції управління виконують тестові системи). Цьому процесу властива наявність постійного самоконтролю.

Розглядаючи організаційно-діяльнісний аспект, слід виділити структурні компоненти цього процесу. Ми розглядаємо організацію самостійної пізнавальної діяльності майбутніх учителів інформатики в умовах застосування мультимедійних елементів дистанційного навчання як процес, який передбачає такі етапи: підготовчий, процесуальний і контрольно-регулятивний (рис. 1). У ході кожного з указаних етапів організація самостійної пізнавальної

діяльності здійснюється з боку викладача й кафедри, яку він представляє, а також з боку самого студента.

З боку викладача цей процес розпочинається з підготовчого етапу, на якому він визначає основні цілі й завдання, спрямовані на адаптацію й рефлексію, розвиток пізнавальної самостійності, мотиваційного й процесуального забезпечення самостійної пізнавальної діяльності майбутніх педагогів. Щоб досягти вказаних цілей, викладачеві необхідно вирішити педагогічні завдання з розвитку когнітивного, емпіричного, креативного, мотиваційного й процесуального компонентів творчого потенціалу студентів.

Одним із варіантів такого рішення є застосування навчально-методичного матеріалу, який відповідає принципам нелінійного модульного навчання з використанням мультимедійних елементів ДН. Дослідження свідчать, що застосування мультимедійних технологій сприяє підвищенню мотивації й інтересу до навчання, кращому сприйняттю й запам'ятовуванню матеріалу з включенням підсвідомих реакцій того, хто навчається. Варіативність і високий ступінь наочності навчального матеріалу, представленого за допомогою мультимедіа, передбачають рефлексію, саморегуляцію й самоактуалізацію з боку студента.

Важливим моментом під час підготовчого етапу є вивчення індивідуальних особливостей студентів. Для цього викладач може використовувати анкетування, особистий контакт, проведення первинного контролю знань для визначення рівня базових знань і вмінь. На думку А. Сук і О. Соколової [4], організація самостійної діяльності студентів буде більш ефективною, якщо будувати навчання на основі моделі студента, а потім підбирати найбільш прийнятні для нього сценарії й темп навчання. За результатами вивчення особистих якостей студента корегуються завдання навчання, визначаються етапи роботи, видаються методичні, дидактичні й інформаційні матеріали.

Під час процесуального етапу організацією самостійної діяльності студентів, координуванням і проведенням зворотного зв'язку під час дистанційного навчання займаються педагоги-куратори й координатори. Ці функції може об'єднувати один викладач (тьютор), до завдань якого ми відносимо:

- надання загальної інформації про особливості технології навчання;
- надання оперативної допомоги студентам з поточних адміністративних питань;
- надання психологічної допомоги студентам в адаптаційний період початку навчального курсу;
- надання допомоги студентам у налагодженні контактів з іншими учасниками процесу навчання;
- надання оперативної допомоги у вивченні матеріалів курсу;
- формування груп студентів для виконання навчальних проектів і групових занять;
- участь у зворотному зв'язку під час виконання студентами самостійних завдань за допомогою електронної пошти, комп'ютерних конференцій (участь в обговоренні виконаної роботи, надання повних і своєчасних рекомендацій і т. ін.);
- моделювання навчальних телеконференцій (форумів, списків розсилки);
- моніторинг курсу, ведення журналу успішності.

Протягом усього процесу навчання викладач проводить контроль і регулювання самосійної пізнавальної діяльності студента (контрольно-регулятивний етап). Форми контролю цього виду діяльності можуть бути представлені такими варіантами:

- індивідуальний або колективний проект, передбачений навчальною програмою з дисципліни або окремих модулів;
- поточний контроль на основі виконання лабораторних робіт;
- підсумковий контроль засвоєння знань на основі оцінки усної відповіді на питання, повідомлення, доповіді й т. ін.;
- звіти про результати вирішення проблеми;
- тестування, виконання письмової контрольної роботи;
- конспект, виконаний з теми, яка вивчалась самостійно.

Організацію власної самостійної пізнавальної діяльності під час підготовчого етапу студент починає з планування, коли на основі поставлених цілей і задач студент має можливість визначити підцілі, програму діяльності, вибір методу досягнення цілей.

У ході процесуального етапу студент здійснює самоорганізацію своєї діяльності, зокрема розподіл особистого часу, мобілізацію власних ресурсів, а також поетапну реалізацію графіка навчального процесу. При цьому він здійснює такі види діяльності:

- інформаційну, яка включає послідовність дій з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, сприйняття, формалізацію, структурування й аналіз інформації, поданої в різних видах (текст, звук, графіка, відео), пошуку необхідної інформації;
- навчально-пізнавальну, яка включає роботу з навчальними матеріалами, створення опорного конспекту, портфолію, виконання завдань;
- комунікативну, яка включає обмін інформацією, колективні дискусії, консультації й т. ін.

Особлива роль при організації СПД в умовах дистанційного навчання відводиться контролю з боку студента – самоконтролю. У навчальній діяльності самоконтроль визначається як спосіб навчання, який становить собою певні дії суб'єкта навчання, а саме: визначення критеріїв оцінки, еталонів, перевірка ходу й результатів своєї навчальної діяльності. Але самоконтроль не можна вважати тільки засобом фіксування стану виконання роботи, факту фіксування помилки або навіть виправлення її. Це засіб активізації пізнавальної діяльності студентів, розвитку їхньої пізнавальної самостійності як професійної якості, формування позитивної "Я-концепції". Основний критерій оцінки – особистісне прирощення студента, порівняння його із самим собою за певний період навчання. Перевірці й оцінці, а також самооцінці підлягають: розвиток особистісних якостей студента, його творчі досягнення з предметів, що вивчаються, рівень засвоєння й випередження освітніх стандартів [5: 172]. Формами проведення самоконтролю є виконання тестів, лабораторних і практичних завдань, відповіді на запитання для самоконтролю, написання рефератів з теми. Під час проведення самоконтролю студент має можливість здійснювати самоаналіз й самокорекцію власної діяльності.

Одним із методів оцінки знань може бути метод портфолію, суть якого полягає в тому, що студент протягом певного періоду збирає і систематизує в робочу папку (портфолію) всі виконані роботи (письмові завдання, доповіді, креслення, розрахунки та інші створені ним навчальні продукти). На думку Бент Б. Андресен і Каті ван ден Брінк, створення студентами власної папки сприяє досягненню педагогічних цілей курсу, зокрема виробленню навичок рефлексії, удосконаленню навичок володіння ІКТ і засобами мультимедіа, поглибленому підходу до навчання [2: 43]. Крім того, метод портфолію забезпечує високий рівень документування процесу самостійної пізнавальної діяльності, що дозволить сконцентрувати увагу студентів на результатах їхнього навчання. Більше того, метод портфолію дозволяє впевнитися, що обрана навчальна стратегія веде до досягнення поставлених цілей. Таким чином, портфолію може бути методом самооцінки, а також показує викладачеві

ретроспективу процесу навчання й розвитку студента, його ставлення й мотивацію до навчання.

Ефективність технології організації самостійної пізнавальної діяльності майбутніх педагогів в умовах використання дистанційного навчання забезпечується комплексом педагогічних умов, у яких здійснюватиметься її реалізація. До педагогічних умов ми відносимо ті, які свідомо створюються в навчальному процесі й сприяють найбільшій його ефективності.

Оскільки організацію самостійної пізнавальної діяльності майбутніх учителів інформатики ми розглядаємо з позиції інтеграції дистанційних технологій у традиційне навчання, виділимо основні умови ефективності дистанційного навчання.

Ефективність дистанційного навчання, на думку низки вчених, залежить від наявності відповідного дидактичного й методологічного забезпечення, сучасних високоякісних програмних продуктів [3]. Таким чином, першочерговою є наявність відповідного інформаційно-освітнього середовища, яке забезпечує можливість здійснення індивідуального темпу процесу навчання, своєчасний контроль отриманих знань, оперативний зворотний зв'язок і реалізує провідні принципи дистанційного навчання – інтерактивність, надмірність і розмаїття надання інформації. Реалізація цих принципів можлива за рахунок використання мультимедійних елементів ДН.

З урахуванням цього ми можемо припустити, що педагогічні умови ефективної організації самостійної пізнавальної діяльності майбутніх учителів інформатики включають створення мультимедійного навчально-методичного комплексу (МНМК) дистанційного навчання, основні принципи функціонування якого можна узагальнити у вигляді таких умов:

- МНМК доступний для всіх учасників навчального процесу і є компонентом інформаційно-освітнього середовища, у якому організовується взаємодія між студентом і викладачем, студентом і МНМК і між самими студентами;
- змістовними компонентами МНМК є друковані й електронні навчальні й методичні посібники;
- МНМК має різноманітно представляти інформацію (за допомогою тексту, графіка, звуку, відео), ураховуючи індивідуальні особливості студентів. Вибір елементів мультимедіа для представлення змісту має бути дидактично обґрунтованим з урахуванням цілей і особливостей навчального матеріалу.

Мультимедійні навчально-методичні комплекси функціонують в інформаційно-освітньому середовищі, яке може включати комп'ютерні класи з можливістю роботи в Інтернет, мультимедійні аудиторії для проведення відео й телеконференцій, послуги мережі Інтернет: електронна пошта, чат, ICQ, пошукові системи.

Таким чином, у ході розробки теоретичних основ технології організації самостійної пізнавальної діяльності майбутніх учителів інформатики в умовах використання мультимедійних елементів дистанційного навчання ми дійшли таких висновків:

- цю технологію слід розглядати як процес, у якому здійснюється циклічне управління спрямованого характеру, що враховує індивідуальні особливості студента і якому властива наявність постійного самоконтролю;
- організація самостійної пізнавальної діяльності містить підготовчий, процесуальний і контрольний-регулятивний етапи. У ході першого етапу здійснюється планування, постановка цілей викладачем і самопланування, постановка підцілей студентом. Другий етап передбачає реалізацію запланованих цілей і підцілей. На третьому етапі здійснюються контрольні-регулятивні функції викладачем, самоконтроль і саморегулювання з боку студента. Протягом усіх етапів організації самостійної пізнавальної діяльності підтримується інтерактивна взаємодія між учасниками процесу;
- педагогічною умовою ефективності розглядуваної технології є використання мультимедійних навчально-методичних комплексів, які розроблені з урахуванням дидактичних вимог і є засобом організації самостійної пізнавальної діяльності

майбутніх учителів інформатики при інтеграції дистанційного навчання в традиційні технології.

І на загал зауважимо, що організація пізнавальної діяльності майбутніх учителів інформатики в умовах застосування дистанційного навчання потребує подальшого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1977. – 204 с.
2. Мультимедиа в образовании: специальный учебный курс / Бент Б. Андресен, Катя ван ден Бринк. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Дрофа, 2007. – 224 с.
3. Современные компьютерные технологии в дистанционном обучении: Монография / А.И. Пушкарь, В.В. Федько, А.Н. Барков, Г.Н. Белявская и др. – Х.: ХНЭУ, 2004. – 396 с.
4. Сук А.Ф., Соколова Е.Г. Управление самостоятельной работой студентов-заочников с использованием технологий дистанционного обучения // Теория і практика управління соціальними системами. – 2003. – № 1. – С. 106 – 114.
5. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.
6. Юцявичене П. Теория и практика модульного обучения. – Каунас: Швиеса, 1989. – 272 с.

УДК 378.1

Я.М. Собко

ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС КОЛЕДЖІВ У КОНТЕКСТІ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ

У статті розглянуто перспективні напрями освітньої інноватики, закони інноваційних процесів і шляхи впровадження інноваційних технологій у навчальний процес коледжів у контексті кредитно-модульної системи.

The peculiarities perspective directions of educational innovatics, laws of innovation processes and the ways of their introduction into the educational process of college in the context of the credit-module system.

В умовах реформування вищої освіти навчальний процес у коледжах має бути трансформований у напрямі індивідуалізації навчання, формування творчого мислення і збільшення самостійної роботи студентів. Основну ідею реформування системи вищої освіти сформулюємо так: ефективність навчання у вищій школі може бути поліпшена завдяки проектуванню і впровадженню інноваційних систем і технологій.

Аналіз літературних джерел свідчить, що є потреба провести теоретико-методологічні дослідження у системі освіти і створити галузь методологічного знання – освітню інноватику [2]. Мотивацією для її створення є загострення суперечностей між створенням нових педагогічних знань і їх впровадженням як інноваційних. Можна передбачити, що освітня інноватика дасть змогу віддзеркалити сутнісний зв'язок теорії і практики освітньої діяльності, визначити її норми, характерні для інноваційних перетворень, органічно об'єднати процеси створення і впровадження інновацій на практиці.

Проблеми впровадження інновацій в освіті досліджували В.Анісімов, І.Богданова, В.Лобанов, Н.Островерхова, А.Підласий, І.Підласий, В.Пінчук, В.Рябова та ін.

Завданням даної статті є розгляд перспективних напрямів освітньої інноватики та шляхів впровадження інноваційних технологій у навчальний процес коледжів в контексті кредитно-модульної системи.

Оновлення системи освіти потребує дослідження її інноватики як окремої синтетичної галузі наукового знання. Цілісне осмислення теорії і практики проектування та впровадження інноваційних процесів потребує розкриття основних тенденцій і суперечностей їх розвитку, формалізації цих досліджень у вигляді закономірностей чи принципів.

Локальні, неповні інноваційні перетворення не можуть дати позитивного результату. Еклектичне застосування інновацій поряд із традиційними методами може призвести до дискредитації ідеї ефективної інноватики. Нова парадигма освіти потребує якісно вищої професійної підготовки викладача-дослідника, спроможного вирішувати завдання культурного розвитку особистості як громадянина й індивідуальності.

Диференціація наукового знання, його подвоєння кожні п'ять років призводять до потреби постійно розширювати зміст освіти. Прагнення повноти, характерне передусім для спеціалізованого навчання, спричинює виснаження розумових, психічних і фізичних сил студентів, шкодить їхньому здоров'ю і не є критерієм ефективного навчання [5].

Виникає проблема відбору найважливіших знань, достатніх для підготовки якісних спеціалістів. Тому робота щодо визначення навчального змісту і його оновлення – одне з джерел інноваційних процесів у сучасній освіті. Спостерігається процес інтеграції різних підходів до навчання у світовій практиці на тлі національної своєрідності системи освіти. Інша тенденція розвитку інноваційних процесів – потреби педагогів у нових освітніх технологіях.

Зупинимось на деяких законах перебігу інноваційних процесів [6].

Згідно *закону фінальної реалізації інноваційного процесу* життєздатні інноваційні процеси в освітній структурі рано чи пізно стихійно або свідомо реалізуються. Навіть ті інновації, які на початкових етапах вважаються безнадійними для оволодіння педагогічною спільнотою і для впровадження, все ж реалізуються на практиці.

Суть закону незворотньої дестабілізації інноваційно-освітнього середовища полягає в тому, що будь-який інноваційний процес у системі освіти обов'язково вносить незворотні деструктивні зміни в усталене соціально-педагогічне середовище, створюючи певні проблематичні ситуації. Це призводить до руйнування цілісних уявлень про природу освітніх процесів, їх керованість. Чим ґрунтовніша освітня інновація, тим імовірнішою буде дестабілізація, яка буде супроводжуватися збуренням педагогічної свідомості, виникненням поляризації поглядів, певного рівня несприймання нововведень. Все це може спостерігатися як на теоретичному, так і на практичному рівнях.

Відповідно до *закону стереотипізації освітніх інновацій*, будь-яка освітня інновація має тенденцію перетворюватися в стереотип мислення і практичної дії. У цьому розумінні вона приречена на рутинізацію, перехід до педагогічного стереотипу – бар'єра на шляху реалізації прогресивних освітніх інновацій.

Закон зворотності освітніх інновацій говорить про можливість повторного відродження за нових умов. Тому такі інновації часто викликають протидію, оскільки їх вважають чимось таким, що вже добре відоме і достатньо вивчене.

Будь-яке теоретичне знання потребує засобів для практичної реалізації, які здебільшого виступають у вигляді технологій. Поняття “освітня” чи “педагогічна” технологія в наш час широко використовується педагогічною і науковою громадськістю. Окремі авторські технології є результативними в авторському виконанні, але малоефективні при широкому використанні.

В.Оконь поняття інновації визначає як зміну “структури педагогічної системи, її цілісності або деяких важливих складових із упровадження покращення вимірною характеру... Інновація – зміна свідомо, оригінальна, специфічна, яка, як вважається, збільшує ефективність у досягненні мети системи... Педагогічна інновація – це цілісний процес, розрахований на створення нової форми освітньої практики..., на її експериментальну достовірність у лабораторних умовах та на її випробування в реальних умовах і на передавання її досвіду потенційним споживачам. Педагогічна інновація – це свідомо спроба покращити існуючу практику відповідно до певних бажаних цілей” [8].

Інновації можна розділити на макро- і мікросистемні. Макросистемні інновації плануються центральними органами влади для цілої освітньої системи держави і впроваджуються за допомогою розпоряджень чи законів. Мікросистемні інновації формуються і впроваджуються в конкретних навчальних закладах чи в регіоні. Іноді ці інновації можуть впроваджуватися тільки в окремих навчальних групах конкретного навчального закладу. Мікросистемні інновації можна розподілити на наступні види: раціоналізація – належить до повторюваних вдосконалених дій і полягає у підвищенні рівня підготовки спеціалістів; модернізація – пов'язується з переходом від старих форм і методів навчання до форм і методів більш сучасних. Тому можемо стверджувати, що під педагогічним нововведенням в організації навчального процесу розуміється інтенсивне впровадження змін у навчальний процес з метою раціоналізації та модернізації, що сприяє розширенню знань, умінь і навичок студентів, формуванню творчої особистості.

Однією з сучасних макросистемних інновацій, пов'язаною з входженням України в освітній європейський простір можна вважати кредитно-модульну систему організації навчання. Запровадження кредитно-модульної системи організації навчання передбачає створення необхідних умов, серед яких виділяють: запровадження модульної системи організації навчального процесу, системи тестування та рейтингового оцінювання знань студентів; організацію навчального процесу на базі програм навчання, що формуються як набір залікових кредитів, що передбачає відхід від традиційної системи “навчальний семестр – навчальний рік – навчальний курс”; введення граничного терміну навчання за програмою навчання, включаючи граничний термін бюджетного фінансування; розроблення індивідуальних графіків навчального процесу з урахуванням особливостей кредитно-модульної системи організації навчального процесу; наявність необхідного навчально-методичного, матеріально-технічного й інформаційного забезпечення кредитно-модульної системи організації навчального процесу; формування програм навчання всіх освітньо-кваліфікаційних рівнів на основі освітньо-кваліфікаційних характеристик випускників та освітньо-професійних програм підготовки, які передбачають можливість зміни співвідношення обсягів кредитів освітньої та кваліфікаційної складових підготовки [3]. Адаптація навчальних планів до європейської системи вищої освіти передбачає розроблення додаткових модулів, курсів тощо.

ECTS-кредити – це частини роботи, яку необхідно виконати студентіві впродовж навчального року. У системі ECTS якість навчання визначається кількістю кредитних балів, які необхідно набрати при вивченні дисциплін, а не кількістю годин аудиторних занять, які необхідно прослухати при вивченні тієї чи іншої дисципліни. Кредит ми розуміємо як виконання певного виду роботи, суму знань із конкретного навчального курсу.

Невід'ємною частиною кредитно-модульної системи є модульно-рейтингова технологія навчання. Модульно-рейтингову технологію навчання в коледжі доцільно будувати на принципах модульного навчання П. Юцявічене, А. Алексюка [1; 7] (модульності, структурування змісту навчання, діяльнісного підходу, динамічності, перспективності, варіативності, індивідуалізації), а також принципах інтеграції знань як однієї з важливих умов професійної підготовки майбутніх спеціалістів.

Навчання у кредитному модулі організовується за навчальними модулями. Результати успішності студентів визначаються системою оцінювання навчального закладу з обов'язковим співвідношенням до національної шкали та шкали ECTS.

На нашу думку, системи оцінювання навчальних закладів принаймні однієї освітньої галузі повинні бути ідентичними, що на практиці не дотримується. Для прикладу порівняємо системи оцінювання в Рівненському державному аграрному коледжі та Стрийському аграрному коледжі ЛДАУ. Так, у Рівному, щоб отримати відмінно, студентам необхідно набрати 45–50 балів, добре – відповідно 38–44 бали, задовільно – 30–37 балів, незадовільно (з повторним складанням іспиту) – 20–29 балів, незадовільно (повторний курс) – 1–20 балів [4]. У Стрийському коледжі для отримання оцінки відмінно необхідно набрати 90–100 балів, добре – 74–89 балів, задовільно – 60–73 бали, незадовільно (з повторним складанням) – 35–59

балів, незадовільно (повторний курс) – 1–34 бали. Тобто кількість балів, яка дозволяє продовжувати навчання у Рівненському державному аграрному коледжі, у Стрийському аграрному коледжі ЛДАУ зобов'язує студентів до повторного вивчення відповідної дисципліни. Це, в свою чергу, може створювати перерозподіл потоків абітурієнтів у відповідні навчальні заклади.

Зміст дисциплін будується за окремими модулями, що передбачають досягнення конкретних дидактичних цілей відповідно до системи професійних знань та умінь. Модуль ми розуміємо як частину навчального курсу, що має самостійне значення й об'єднує декілька близьких за змістом тем, містить комплекс теоретичних і практичних завдань, що оцінюються формами рейтингового контролю.

Зміст навчального матеріалу в одному модулі повинен мати певну структуру, цілеспрямований характер, бути об'єднаним спільною метою і темою, спрямованим на досягнення інтегрованої професійної мети, сприяти формуванню мотивації навчання. Інтегрована дидактична мета визначає конкретні професійні цілі. Кількість навчальних елементів, за допомогою яких досягаються конкретні професійні цілі, підпорядкована одній дидактичній меті, утворюють модуль [4].

Кожен модуль може складатися з міні-модулів (навчальних елементів), які доповнюються списком рекомендованої літератури, матеріально-технічним та комп'ютерним забезпеченням. Конкретні цілі, що входять до інтегруючої мети, передбачають чітке уявлення цілей учіння; конкретне формування змісту навчання; керування навчальними діями; створення методичного забезпечення процесу засвоєння; забезпечення зворотного зв'язку.

Модуль створюють так, щоб було забезпечено найбільш ефективно засвоєння знань у конкретних умовах: текстовий матеріал підтверджується прикладами зі спеціальності, питання з аналізом і варіантами відповідей, проводиться структурування на окремі смислові одиниці, наповнення новими поняттями та фактами, орієнтація на набуті знання студентів тощо.

Вхідний контроль доцільно проводити перед вивченням дисциплін з метою визначення рівня підготовки студентів до сприйняття навчального матеріалу у формі тестів та усних фронтальних опитувань. Поточний контроль здійснюють у формах письмового чи усного опитування, тестової перевірки. За допомогою методичних рекомендацій та систем машинного контролю студенти можуть здійснювати проміжний самоконтроль засвоєного навчального матеріалу та корекцію навчально-пізнавальної діяльності. Узагальнюючий модульний контроль дає можливість виявляти рівень засвоєння знань та визначати необхідність повторення навчального матеріалу у вигляді міні-модулів, з яких виявлено незадовільні результати.

Оскільки значна кількість тем виноситься на самостійне вивчення, то кожен модуль містить творчі завдання, питання для самоконтролю, додатки до навчальних завдань кожного міні-модуля, відповіді на питання дидактичного тесту. Важливе значення під час самостійного навчання студентів відіграють телекомунікації, за допомогою електронної пошти підключатися до електронних баз даних, обмінюватися інформацією через систему інтернетконференцій.

Отже, модульні програми дисциплін складаються з наступних елементів: інтеграція знань відповідно до спеціальності; модульно-рейтингові програми навчання дисциплін; типи навчальних елементів модуля, серед яких є і міні-модулі; контроль знань з відповідних елементів модуля і за весь модуль загалом.

Підсумовуючи сказане вище, ми можемо стверджувати, що впровадження інноваційних технологій у вигляді модульного, кредитно-модульного, модульно-рейтингового підходів до організації навчання сприяє оновленню професійної підготовки майбутніх фахівців. Загалом завдяки запровадженню інноваційних технологій у сучасній вищій школі можна послабити існуючі суперечності між колективною формою навчання й індивідуальним характером діяльності, традиційними методами навчання й потребою

впровадження інноваційних засобів управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів ВНЗ. Одночасно час вимагає перебувати у постійному пошуку нових дидактичних підходів до планування й організації навчального процесу, до модернізації його методичного забезпечення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія, теорія: Підручник.– К.: Либідь, 1998. – 560 с.
2. Богданова І.М. Оновлення професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій // Педагогіка і психологія. – 1997. – №4. – С. 174–185.
3. Болонський процес: Нормативно-правові документи. – К.: Видавництво Європейського університету, 2004. – 100 с.
4. Кристопчук Т. Кредитно-модульна система навчання в аграрному коледжі // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2007. – №2. – С. 50–59.
5. Сольвер Л. Впровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2005. – №2. – С. 42–52.
6. Розин В. Инновационное педагогическое творчество // Вести высшей школы. – 1997. – №3. – С. 3–7.
7. Юцявичене П.А. Принципы модульного обучения // Советская педагогика. – 1990. – №1. – С. 55–60.
8. Okon W. Nowy słownik pedagogiczny. – W.: Zak, 1995. – 336 s.

УДК 377:004

Л.С. Шевченко

РОЗРОБКА ТА ВИКОРИСТАННЯ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ДИСТАНЦІЙНИХ КУРСІВ

Розглянуто вимоги до впровадження у навчальний процес дистанційних курсів, розробки навчальних курсів, використання мультимедіа-технологій у системі дистанційного навчання.

The requirements to introduction in the educational process of distance courses, developments of educational courses and the use of multimedia technologies in the system of distance education are considered.

Постановка проблеми. Успішність та якість дистанційного навчання значною мірою залежать від ефективності організації занять, методичної якості матеріалів, а також керівництва, майстерності педагогів, які беруть участь у цьому процесі. Розробка дистанційних курсів здійснюється на основі вимог сучасної психології, педагогіки та методики.

Мета, яку ми намагаємось досягнути в даній статті, це показати методику використання дистанційного навчання в умовах традиційної системи освіти, яка вписується у навчальний процес, не порушує змісту навчально-виховного процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблемам інформатизації освіти, впровадження дистанційного навчання присвячені праці А.А.Андрєєва, В.Ю.Бикова, Б.С.Гершунського, С.У.Гончаренка, Р.С.Гуревича, М.І.Жалдака, Г.Кедровича, Г.Клеймана, В.М.Кухаренка, Є.С.Полат, С.О.Сисоєвої, П.В.Стефаненка, А.В.Хуторського, та інших.

Аналіз сучасної літератури, свідчить, що сьогодні необхідна кардинальна реформа всієї системи освіти й особливо професійної, яка вже не відповідає новим умовам існування людства. Удосконалення професійної освіти передбачає оновлення змісту, форм і методів

навчання, заснованого на інформаційних і телекомунікаційних технологіях, а також вимагає переосмислення ролі викладача.

Більшість дослідників виділяють ряд напрямів удосконалення навчально-виховного процесу, підґрунтям яких є використання можливостей інформаційно-телекомунікаційних технологій (ІТКТ). За їхньою допомогою можна наблизитися до рішення суперечностей, що виникли в системі освіти. На основі їхнього аналізу ми визначили структуру сучасних проблем професійної освіти і основні шляхи їхнього розв'язання. Їхня суть розкрита в таблиці 1.

Таблиця 1.

Проблеми професійної освіти і шляхи їх вирішення

Проблеми	Шляхи вирішення проблем
Якість освіти не відповідає сучасним вимогам (фундаментальність, цілісність, орієнтація на майбутнє)	Випереджаюча освіта <ul style="list-style-type: none"> • фундаменталізація освіти; • інтеграція природничої і гуманітарної освіти; • інноваційне навчання
Прагматична орієнтація освіти в шкоду розвитку особистості	Розвиваюча освіта <ul style="list-style-type: none"> • гуманістична орієнтація; • гнучке проблемне навчання; • креативні інформаційні технології
Недостатня доступність якісної освіти для широких верств населення	Інноваційна підтримка освіти <ul style="list-style-type: none"> • дистанційне навчання; • доступні бази даних і знань; • телекомунікаційні технології
Професійна підготовка не відповідає потребам, що виникають внаслідок швидкого розвитку науково-технічного прогресу	Застосування ІТКТ <ul style="list-style-type: none"> • розробка і впровадження нової педагогічної системи професійної підготовки кваліфікованих робітників засобами ІТКТ; • комп'ютеризація навчального процесу

Застосування комп'ютерних технологій у навчанні є необхідною умовою досягнення цілей інформатизації освіти. В даний час пріоритетом для розвитку системи освіти є впровадження сучасних інформаційно-телекомунікаційних технологій, які забезпечують доступ до мережі високоякісних баз даних, розширюють можливості студентів до сприймання складної інформації. Впровадження ІТКТ здійснюється шляхом створення індивідуальних модульних навчальних програм різних рівнів складності залежно від конкретних потреб, використання можливостей Інтернет, впровадження гнучких технологій дистанційного навчання, видання електронних підручників тощо. Держава всебічно підтримує використання комп'ютерних технологій у системі оцінки знань, дистанційної освіти, сприяє забезпеченню навчальних закладів комп'ютерами, побудові міжвузівських інформаційно-освітніх мереж і т.д.

Дистанційне навчання – нова форма організації освітнього процесу, що ґрунтується на використанні кращих традиційних методів навчання, нових інформаційних та телекомунікаційних технологій, які забезпечують інтерактивну взаємодію викладачів та студентів на різних етапах навчання і самостійну роботу з матеріалами інформаційної мережі, більшість з яких підготовлена викладачами, і призначається для широких верств населення незалежно від матеріального забезпечення, місця проживання, стану здоров'я тощо. Дистанційне навчання дає змогу впроваджувати інтерактивні технології викладення матеріалу, здобувати повноцінну освіту, підвищувати кваліфікацію співробітників у територіально віддалених місцях.

Основними передумовами цього є високий рівень розвитку засобів ІТКТ (комп'ютерних телекомунікацій, супутникового зв'язку, аудіо- і відеотехнологій), необхідність розширення навчального простору для осіб, зайнятих у виробничій сфері, а також мінімізація сумарних витрат на навчальний процес [1-3].

Основними видами навчальних занять при дистанційному навчанні є: самостійне вивчення навчального матеріалу дистанційного курсу, лекція, консультація, семінар, дискусія, практичне заняття, лабораторне заняття. Завдяки таким засобам дистанційного навчання, як дискусійні форуми, електронні обговорення засвоєного матеріалу, списки розсилання, створюється нове навчальне середовище, в якому студенти почувають себе невід'ємною частиною колективу, що різко збільшує мотивацію до навчання.

У дистанційному навчанні змінюються роль і вимоги до викладачів. Лекції складають лише невелику частку, процес навчання орієнтується на творчий пошук інформації, вміння самостійно набувати необхідних знань і застосовувати їх до вирішення практичних завдань, використовуючи сучасні технології. Інтерактивне спілкування студента з викладачем відбувається в двох режимах:

- 1) синхронному (on-line) у формі дискусії, семінару, конференції;
- 2) асинхронному (of-line) у формі електронного листування (e-mail) або шляхом проведення форумів.

Практично в усіх країнах дистанційне навчання будується на базі заочного зі збереженням низки основних елементів очної форми навчання (контрольні завдання, сесія, іспити та ін.). Проте є ряд істотних особливостей, зумовлених застосуванням інформаційних технологій на основі цифрових телекомунікаційних систем, обчислювальної техніки із застосуванням мультимедіа [4-9].

Особливі перспективи відкриває мультимедіа для дистанційного навчання: нині, в основному, сформульовані концепції побудови електронних курсів для дистанційної освіти, також пропонуються мультимедійні курси, розроблені таким чином, що можуть взяти на себе частину дидактичних функцій викладача та забезпечують постійну інтерактивну взаємодію між усіма учасниками навчального процесу.

Залежно від вибору засобів дистанційної освіти і форм ІТКТ виділяють три види технологічної організації дистанційної освіти [9]:

1. "Одинична медіа". Дана модель передбачає використання виділеного засобу навчання і каналу передачі інформації. Наприклад, навчання поштою, навчальні відеокасети, радіо- або телепрограми. Звичайно, при такій організації дистанційної освіти практично відсутня двостороння комунікація.
2. "Мультимедіа". У даній моделі домінує передача інформації в одну сторону при обмеженій двосторонній комунікації. Мультимедійні навчальні системи мають можливість розгалуження і дозволяють слухачам прямо включитись у тему, що їх зацікавила. Крім того, такі системи забезпечені ефективними засобами оцінки і контролю процесу засвоєння знань і набуття навичок.
3. "Гіпермедіа". Це модель дистанційної освіти третього покоління, яка передбачає використання нових інформаційно-телекомунікаційних технологій. Вона передбачає застосування електронної пошти, теле- та відеоконференцій, систем віртуального моделювання та штучного інтелекту.

У процесі дослідження встановлено, що важливим завданням використання сучасних ІТКТ під час одержання спеціальності за дистанційною формою, підвищення кваліфікації і здійснення неперервної освіти є програмно-методичне забезпечення. Сьогодні в навчальних закладах ведеться робота з розробки та впровадження в навчальний процес дидактичних матеріалів, підготовлених на основі інноваційних технологій (рис. 1).

Особлива увага приділяється впровадженню сучасних ІТКТ у процес викладання навчальних дисциплін, створення електронних підручників та розвитку дистанційної системи навчання. Все це орієнтовано на студента, на розширення можливостей його навчання, які б враховували особливості, можливості та інтереси кожного, хто навчається.

Мультимедійний навчальний підручник складається з наступних підрозділів: анотація до курсу; керівництво щодо вивчення дисциплін; теоретичний матеріал (у вигляді гіпертексту, мультимедіа, гіпермедіа); задачі, завдання до матеріалу, приклади розв'язування задач; вправи для самостійної роботи, теми для самостійних робіт; контроль знань та умінь; довідники; електронна бібліотека; тезаурус; нормативно-правова база; загальний список літератури та ін.

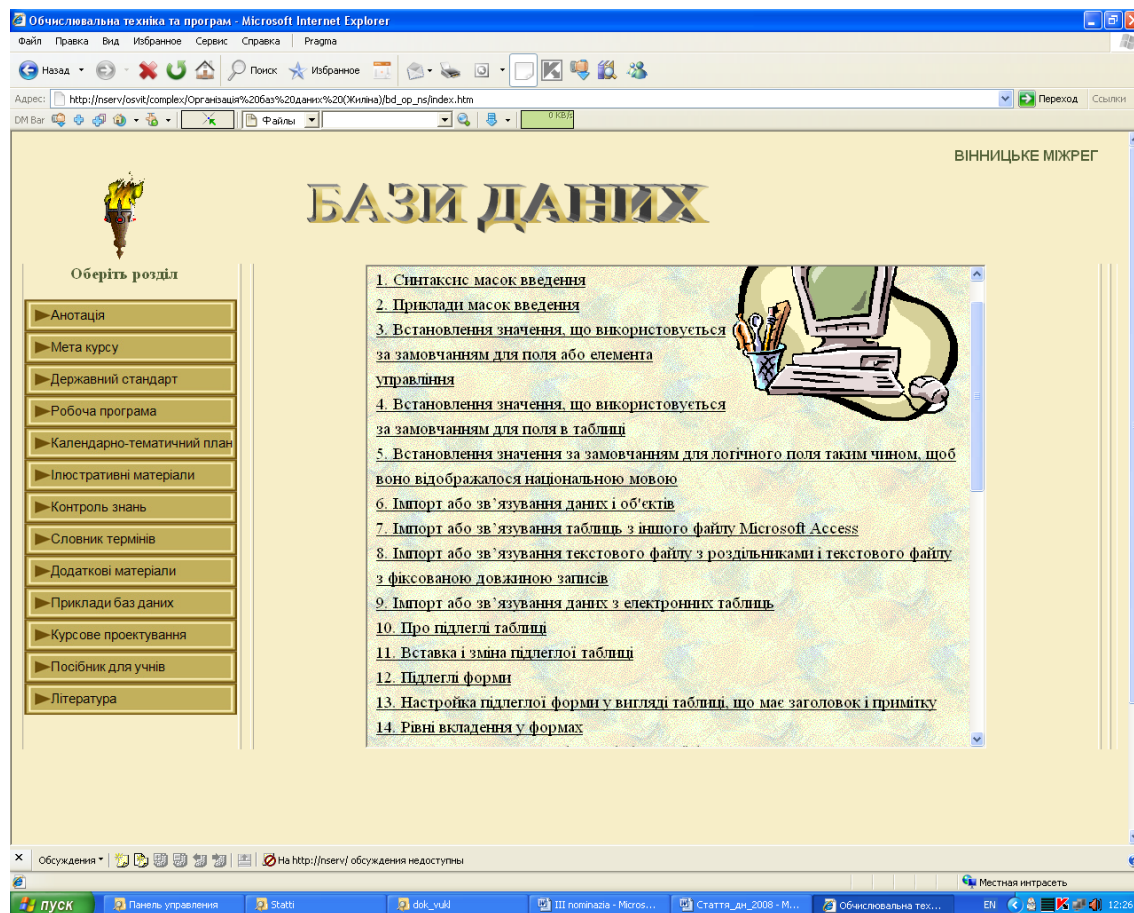


Рис. 1. Приклад електронного підручника з дисципліни “Бази даних”.

Оболонки підручників, як правило, розробляються з використанням технології гіперпосилань, інтегрованим медіа- та FLASH-плеєром і 3d-моделями, що не тільки полегшує користування підручником, а й дає змогу працювати на комп'ютерах без встановлення спеціального програмного забезпечення.

Кожний підручник або практикум складається з декількох десятків документів формату HTML, об'єднаних оптимізованою структурою посилань. Гіпертекстові документи ілюструються великою кількістю малюнків. Для створення гіпертекстових документів використовуються спеціалізовані Web-редактори типу Front Page, Macromedia Dreamweaver.

Мультимедійні навчальні підручники можуть включати наступні типи медіаелементів:

- звичайний текст і гіпертекст, а також гіпермедіа (містить посилання не тільки на пов'язані теми, розділи чи поняття, й на інші підпорядковані медіаелементи-зображення, звуки відео і т.д.);
- таблична інформація;
- ілюстративний матеріал – графіки, схеми, малюнки, картографічна інформація та ін.;
- анімаційні послідовності, що дозволяють представити фізичні, технологічні, природні та інші процеси;

- реальні фотоматеріали;
- звукозаписи, музика;
- фрагменти кіно- і відеозйомок;
- специфічні комп'ютерні інтерактивні матеріали: інтерактивні таблиці і графіки (дозволяють користувачу самому визначати вид таблиць і графіків, списки показників, характер величин); інтерактивні анімації (передбачають можливість переходу до різноманітних стадій процесів, що представлені в анімації, заміни різних параметрів об'єктів анімації, що дозволяє дослідним шляхом визначати різницю у розвитку процесів, що розглядаються).

Співвідношення тексту (гіпертексту) і медіаелементів на відеосторінці визначається призначенням і рівнем складності курсу.

Реалізація інтерфейсу конкретного курсу залежить від багатьох параметрів. Значні обсяги інформації, характерні для навчальних мультимедіа-курсів, стануть доступними лише за наявності продуманого інтерфейсу та системи навігації [7: 191]. Якість виконання інтерфейсу визначає сприйняття навчального курсу користувачем. Важливо спробувати досягти рівноваги між естетикою, змістом і загальним враженням від роботи з курсом.

Висновок. В умовах інформатизації суспільства майбутньому спеціалісту необхідно постійно удосконалювати свої знання, розширяти свій кругозір та займатися самоосвітою. Незамінними при цьому стають інформаційно-телекомунікаційні технології, які забезпечують можливість навчання та підвищення кваліфікації на різноманітних дистанційних курсах.

Застосування технології мультимедіа може значно покращити ефективність навчання. Простий, зручний в роботі інтерфейс робить мультимедіа-курси незамінними при самостійній роботі, тому такі курси знаходять широке застосування в системі дистанційного навчання. Оптимізація їх змістовної складової вимагає подальших наукових розвідок.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Балаховская Т. Три значения мультимедиа // Компьютер пресс. – 1995.– №2. – С. 20-26.
2. Дистанційне навчання: Дистанційний курс: За ред. В.М.Кухаренка. – Харків: ХДПУ, 2004. – 216 с.
3. Полат Е. С, Моисеева М. В. Дистанционное обучение. – М.: Владос, 1998. – 192 с.
4. Стефаненко П.В. Дистанційне навчання у вищій школі: Монографія. – Донецьк: ДонНТУ, 2002. – 400 с.
5. Тихонов А.Н., Иванников А.Д. Технологии дистанционного обучения в России // Высшее образование в России. – 1994. – №3. – С. 3-10.
6. Козяр М.М., Кузик А.Д. Застосування мультимедійних телекомунікаційних технологій у навчально-виховному процесі // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. пр. – Випуск 10 / Редкол.: І.А.Зязюн та ін. – Київ-Вінниця: ДОВ "Вінниця", 2006. – С. 340-345.
7. Шевченко Л.С. Капітанчук В.О. Розробка мультимедіа-курсів для системи дистанційного навчання // Педагог професійної школи: Зб. наук. пр. – Випуск II. – К.: Науковий світ, 2003. – С. 189-194.
8. Designing Courses for Distance Learners // Institute for Distance Education University of Maryland System, 1994.
9. <http://scholar.unc.ac.ru/LANG=ru/courses/Manual/index.html.ru>

ЗМІСТ

Розділ 1. Методологія та історія педагогіки

В.Л. Федяєва Сімейне виховання в зарубіжній історії педагогіки	10
Л.Б. Кулікова Ретроспективний аналіз системи вивчення класичної греко-римської міфології і культури в європейських системах освіти.....	16
Г.В. Белан До проблеми розвитку українського культурно-освітнього руху другої половини XIX століття.....	20
Л.В. Горчак Теоретичні підходи до трактування сутності поняття проблеми якості освіти.....	23
Є.В. Громов Технічна освіта в Польщі у XIX столітті	29
В.В. Кузьменко Історичний розвиток інтеграційних процесів в освіті як чинник змін у формуванні наукової картини світу школярів.....	34
Л.В. Пироженко Проблема співвідношення науки та навчального предмета у педагогічній думці 60-х – 70-х років XX століття.....	40
Т.О. Пушкарьова Науково-педагогічний проект “Росток” – практичне втілення нової моделі освіти	44
А.М. Сав’юк Просвітницька діяльність жіночих громадських організацій на Херсонщині й Миколаївщині: історія та сучасність	48
О.В. Сараєва Управління як складова педагогічної системи В.О.Сухомлинського.....	53
Л.В. Сливка Народнопедагогічні чинники виховання здорового способу життя дітей і молоді в контексті західноукраїнської педагогічної думки (1919 – 1939 рр.).....	58
Н.В. Слюсаренко Категорійно-поняттєвий апарат проблеми трудової підготовки підростаючого покоління.....	63
А.Ф. Форостян Методична й науково-педагогічна література з історії розвитку естетичного виховання в навчальних закладах Півдня України (друга половина XIX – початок XX століття).....	69

О.Л. Щербакова
Вплив національної педагогічної думки України початку ХХ століття на формування
Я.Чепіги як педагога-гуманіста..... 74

В.Ю. Щербина
Особливості виховання дітей у селянських та робітничих сім'ях на Півдні України
на рубежі ХІХ – ХХ століть 80

Розділ 2. Теорія і практика навчання

М.І. Пентилюк
Нові підручники – 12 річній школі..... 85

З.П. Бакум
Текстоцентризм у сучасній системі принципів навчання української мови 91

О.М. Бордакова
Вивчення іноземних мов як основа міжкультурної комунікації 94

Т.Д. Гнаткович
Текст як основа формування мовної компетенції учнів..... 98

С.В. Горчинський
Формування в учнів інтересу до трудового навчання як основи професійного
спрямування учнів..... 103

Т.Л. Груба
Інтегрований підхід до роботи з текстом на уроках української мови 108

Н.Є. Дмитренко
Науково-методичне обґрунтування багаторівневого змісту профільного навчання учнів
старших класів приватних шкіл України 111

В.О. Довдер
Дослідження готовності вчителів до впровадження проектно-технологічної системи
трудоного навчання..... 115

З.Д. Дробчак, Л.А. Попович
Система функціональних завдань як засіб розвитку дивергентного мислення
особистості..... 119

Н.П. Ковальчук
Текстоцентричний підхід до вивчення української пунктуації..... 123

Н.В. Котух
Роль асоціативних завдань у вивченні лексикології..... 127

Л.І. Мамчур
Основні категорії комунікативної взаємодії..... 130

О.І. Милостива
Роль ономастичних одиниць у загальнокультурному розвитку учнів середньої школи ... 134

А.А. Улицька	
Поезія М.Вінграновського у контексті музичної та образотворчої освіти школярів.....	138
І.М. Шоробура	
Імперативи сучасної шкільної географічної освіти	141
С.Л. Яблочніков	
Про деякі аспекти застосування методу проблемного навчання як інструменту управління пізнавальною діяльністю учнів	147

Розділ 3. Теорія і практика виховання

Є.С.Барбіна, О.А.Зуброва	
Аналіз сучасного стану формування професійних особистісних якостей майбутніх учителів-філологів.....	154
Н.І. Бутенко	
Естетизація навчально-виховного процесу	158
С.А. Гнатенко	
Наукове осмислення сутності громадянськості студентської молоді.....	161
С.К. Голяка	
Залежність успішності навчальної та спортивної діяльності учнів від рівня розвитку індивідуально-психофізіологічних функцій.....	167
О.О. Єжова	
Формування ціннісного ставлення до здоров'я як проблема професійної освіти.....	172
В.В. Засименко	
Психологічні передумови виховання культури спілкування учнів 5–8 класів засобами мовного етикету.....	175
О.Б. Коломієць	
Формування культуротворчого потенціалу майбутнього фахівця як актуальна проблема сучасності.....	179
І.І. Корольова	
Роль викладачів у спрямуванні культуротворчої діяльності студентів вищих навчальних закладів на естетичне виховання.....	184
А.С. Кузьменкова	
Проблема альтруїстичного виховання на Україні	187
А.І. Ляшкевич	
Теоретичні засади формування культури мовлення школярів середніх класів.....	192
В.І. Мірошніченко	
Патріотичне виховання в козацькій державі	195

Г.М. Міхеєва	
Специфіка формування і розвитку пізнавальних інтересів школярів засобами шкільного краєзнавства	198
Н.С. Мороз	
Сучасні підходи до виховання підростаючого покоління в середніх навчальних закладах Великої Британії	201
І.І. Пацалюк	
Характеристика основних критеріїв, показників та рівнів сформованості естетичних смаків молодших школярів	208
А.Є. Рехліцька	
Цінності спілкування як основа розвитку особистісних якостей учасників дитячих хореографічних колективів	215
І.В. Савчук, О.Ю. Пінаєва	
Взаємодія трудового навчання і декоративно-ужиткового мистецтва як чинник мистецького розвитку школярів	218
Т.Г. Харченко	
Французька філософія екзистенціалізму про гуманізацію освіти	222
М.О. Ховрич	
Профориєнтація як складова частина системи освіти	228

Розділ 4. Теорія і методика професійної освіти

Б.М. Андрієвський	
Формування екологічної культури студентів вищої школи засобами навчальних дисциплін на міжпредметній основі	234
О.І. Гедвілло, В.С. Блах	
Проблеми підготовки студентів інженерно-технологічних факультетів до науково-дослідної діяльності	238
Е.Е. Бахіча	
Готовність вихователів дошкільних навчальних закладів до роботи з дітьми в полікультурному просторі Криму	244
Н.С. Безгодова	
Професійно зорієнтований текст у процесі підготовки майбутніх учителів природничого профілю	247
В.В. Вострікова	
Консультативний тренінг як засіб орієнтації на професію вчителя	251
Р.М. Горбатюк	
Основні засади графічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів	256

К.І. Гоцуляк Готовність учителів початкових класів до здійснення диференційованого навчання школярів	263
Н.С. Дворнікова Методологічний підхід до процесу демократизації вітчизняної системи вищої освіти	269
І.П. Дроздова Навчання термінології і фразеології російськомовних студентів ВТНЗ	273
О.О. Заболотська Виховання індивідуальності майбутніх учителів у професійній підготовці.....	277
Ю.І. Завалевський Педагогічні можливості пошукової діяльності вчителя у процесі його формування як конкурентоспроможного фахівця	283
О.В. Іванова Шляхи засвоєння студентами-філологами засобів вираження категорії ірреальної модальності на текстовій основі	289
Т.О. Івашкова Психолого-педагогічні умови формування культури самоосвіти майбутніх офіцерів правоохоронних органів у вищих навчальних закладах	293
В.В. Корнєшук Математична модель професійної надійності спеціалістів соціономічної сфери діяльності	297
І.Г. Матросова Теоретичні основи формування професійної компетенції інженера-технолога.....	303
Г.М. Розлуцька Обдарованість студентської молоді як психолого-педагогічна проблема сучасності	308
О.Г. Ролінська Підготовка майбутніх учителів музики до методичного забезпечення музично-професійної діяльності.....	312
Ю.Л. Романишин Основні недоліки практичної підготовки документознавців-менеджерів до використання інформаційно-комунікаційних технологій.....	318
Т.І. Романько Операційно-дійовий компонент еколого-професійної підготовки майбутніх учителів	326
К.М. Сергєєва Формування індивідуального стилю магістра-піаніста як чинник його професійної самореалізації	331
С.Є. Чернописький Сучасний стан та тенденції формування готовності студентів технічних коледжів до майбутньої професійної діяльності засобами ІТ	335

К.О. Щедролошева	
Структурно-компонентний аналіз готовності майбутніх учителів музики і художньої культури до формування професійної майстерності	342

Т.В. Яцула	
Визначення функцій культури особистісної взаємодії майбутнього педагога	350

Розділ 5. Соціальна педагогіка

Я.В. Кічук	
Правова компетентність соціального педагога як фактор правової соціалізації учнівської молоді	354

Н.П. Краснова	
Методика роботи як складова частина професійної діяльності соціального педагога	360

О.Є. Панагушина	
Соціально-педагогічні умови підвищення ефективності соціалізації підлітків у діяльності молодіжних організацій.....	363

Розділ 6. Сучасні педагогічні технології

П.С. Атаманчук, І.С. Чернецький	
Сучасне фізичне освітнє середовище. Методика використання систем відеоаналізу для лабораторного практикуму.....	369

Р.С. Гуревич, М.Ю. Кадемія	
Використання електронного навчально-методичного комплексу в підготовці студентів педагогічного університету.....	374

О.В. Шестопалюк	
Підготовка студентів педагогічних ВНЗ до роботи у телекомунікаційних освітніх проектах.....	379

М.Ю. Байло	
Створення електронних посібників для самостійної роботи студентів.....	383

О.М. Гончарова	
Використання кейс-методу для формування у студентів-економістів ключових компетентностей.....	387

Н.В. Граматик	
Інноваційні технології у природничій освіті вчителів початкової школи.....	391

Л.Ю. Збаравська	
Розробка електронного навчально-методичного комплексу з фізики для студентів аграрно-технічних навчальних закладів	394

Ю.І. Олійник	
Сучасні комп'ютерні інформаційні технології як засіб виховання творчої особистості студента	398
С.О. Переяславська	
Технологія організації самостійної пізнавальної діяльності майбутніх учителів інформатики в умовах застосування мультимедійних елементів дистанційного навчання	402
Я.М. Собко	
Впровадження інноваційних технологій у навчальний процес коледжів у контексті кредитно-модульної системи	408
Л.С. Шевченко	
Розробка та використання у навчальному процесі дистанційних курсів	412

Наукове видання

Збірник наукових праць

Педагогічні науки

Випуск XXXXVII

Коректор	– Олексенко Н.М.
Технічний редактор	– Слюсаренко Н.В.
Комп'ютерне макетування	– Блах Е.І.

Підписано до друку 25.04.08.
Формат 60×84 1/8. Папір офсетний. Друк цифровий.
Гарнітура Times New Roman.
Умовн. друк. 49,29 арк. Наклад 300.

Видруковано у видавництві ХДУ.
Свідоцтво серія ХС № 33 від 14 березня 2003 р.
Видано Управлінням у справах преси та інформації облдержадміністрації.
73000, Україна, м. Херсон, вул. 40 років Жовтня, 4.
Тел. (0552) 32-67-95.